UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ" DIN CHIŞINĂU

ILIE VALI

FORMAREA STILULUI PROFESIONAL AL VIITORULUI PEDAGOG DIN PERSPECTIVA NOILOR EDUCAȚII

13.00.01 - Pedagogie generală

Teza de doctor în pedagogie

Conducător ştiinţific - Virgil Mândâcanu
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

CHIŞINĂU - 2005

CUPRINS

PRELIMINARII 3

CAPITOLUL I

FUNDAMENTELE PEDAGOGICE ALE FORMĂRII STILULUI PROFESIONAL AL STUDENTULUI PEDAGOG DIN PERSPECTIVA NOILOR EDUCAȚII

1.1 Personalitatea profesorului în contextul democratizării învățământului 9

1.2 Abordarea noilor educații din perspectivă curriculară 18

1.3 Delimitări şi precizări conceptuale legate de problematica noilor educații şi a stilului profesional 29

CAPITOLUL II

STILUL PROFESIONAL AL STUDENTULUI PEDAGOG ÎN CONTEXTUL CERCETĂRILOR ŞI EXPERIENȚEI PEDAGOGICE

2.1 Modelul personalității profesorului din perspectiva cercetărilor şi experienței pedagogice.....41

2.2 Problemele curriculum-ului în cadrul cercetărilor şi experienței pedagogice 51

2.3 Stilul profesional al pedagogului abordat în cadrul relațiilor educaționale.....60

CAPITOLUL III

APROBAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI DE FORMARE A STILULUI PROFESIONAL AL STUDENTULUI PEDAGOG DIN PERSPECTIVĂ VALORICĂ

3.1 Elaborarea modelului personalității profesorului în raport cu noile educații 70

3.2 Investigarea stilului pedagogic pe baza curriculum-ului care valorizează noile educații.....81

3.3 Conturarea stilului profesional al studentului-viitor profesor în cadrul relațiilor educaționale 97

CONCLUZII 110

TERMENI CHEIE 114

REZUMAT (română, engleză şi rusă)..... 115

BIBLIOGRAFIE 118

ANEXE 130

PRELIMINARII

Actualitatea temei:

Preocupările legate de problematica stilului profesional al educatorului s-au conturat în anii şaptezeci-optzeci sub dublul impact al rezultatelor obținute în cercetarea leadership-ului în grupuri şi organizații şi al preocupărilor privind evaluarea eficacității proceselor didactice. Problema formării formatorilor a fost pusă într-o lumină nouă nu numai de achizițiile şi transformările din sfera ştiințelor educației, ci şi de către responsabilii sistemului de învățământ, preocupați din ce în ce mai mult de perfecționarea stilului profesional al cadrelor didactice.

Literatura pedagogică a acordat în ultimul timp un interes deosebit formării viitorilor profesori şi problematicii noilor educații, ambele având o deschidere universală. Optica formării formatorilor în acest spirit este propusă de UNESCO, iar modelul informațional şi acțional al noilor educații este relevant în acest sens. Cercetarea stilului profesional din persepectiva noilor educații este generată şi de necesitățile practice ale şcolii superioare în vederea formării şi dezvoltării la studenți a acelor însuşiri de personalitate care ar răspunde cel mai bine solicitărilor profesiei didactice.

Formarea inițială şi continuă a formatorilor este susținută de intensitatea şi tendința de generalizare a competiției în sfera învățământului. Formarea stilului profesional din perspectiva noilor educații articulează această competiție calitativă la nivelul dezvoltării globale. Nu este întâmplător faptul că atunci când s-a recomandat introducerea noilor educații în învățământ, s-a pus şi problema regândirii formării formatorilor, sub anumite aspecte.

Domeniul formării viitorilor profesori este marcat însă de numeroase *contradicții şi disfuncționalități:*

- nerecunoaşterea necesității abordării şi soluționării unor probleme cu care se confruntă astăzi şcoala şi manifestarea dezinteresului față de formarea unui stil profesional adecvat la studenți în procesul instruirii şi educării acestora;

- tendința de accentuare a pragmatismului în educație şi acceptarea necritică a ideilor postmodernismului cu privire la predare şi rolul profesorului;

- dezechilibrul existent între teorie şi practică în formarea cadrelor didactice;

- abordarea de cunoştințe şi discipline noi pe fondul păstrării unor accente stilistice care nu sunt în măsură să producă schimbările dorite.

Aceste disfuncționalități se observă la clasă (în cadrul inspecțiilor de definitivat şi grad didactic) şi pot explica, în parte, slaba pregătire psihopedagogică a profesorilor. Însoțite

adesea de atitudinea necorespunzătoare pe care o manifestă studenții/profesorii în raport cu propria formare/perfecționare, disfuncționalitățile întâlnite trag un semnal de alarmă şi obligă la o analiză mai atentă a pârghiilor prin care se poate realiza schimbarea dorită. Situația prezentată implică o schimbare de viziune şi de stil profesional. Acest lucru se realizează printr-o atentă analiză a modelelor de formare şi formatori la care ne raportăm, prin organizarea şi proiectarea unui curriculum adaptat noilor cerințe şi prin regândirea relațiilor educaționale dintre profesori şi studenți, dintre studenții practicanți şi elevi.

În ceea ce priveşte **gradul de cercetare**, se constată că pe plan mondial, formarea inițială este concepută ca o primă parte a formării continue. Formarea personalului didactic a fost abordată din mai multe perspective: perspectiva funcționalistă, axată pe exigențe legate de schimbările de funcții ale educatorului în societate (G. Brown, G. Dickson, R. Saxe), perspectiva tehnologică a formării, bazată pe utilizarea mijloacelor tehnologice moderne în procesul formării (M. Linard, I. Prax), perspectiva bazată pe legătura dintre cercetare şi formare (G. de Landsheere, G. Mialaret), perspectiva centrată pe noțiunea de situație de instruire, pe "punerea în situație" (G. Ferry).

În problema formării personalului didactic, educatorii români au fost influențați de tipul latin de educație severă, specific, într-un anume sens, culturii franceze. Modelul romantic de dascăl, modelul haretist, liberal, profesorul erudit şi autoritar au fost modele care au însuflețit învățământul românesc. Vorbind despre ştiința edcuației ca despre o ştiință a modelelor, C. Bîrzea a dezvoltat o taxonomie a modelelor pedagogice. I.T. Radu, A. Neculau, R.M. Niculescu, I. Maciuc au subliniat, într-o serie de studii şi cercetări, importanța formării inițiale şi continue a profesorilor. Din aria specifică formării formatorilor, ne-a interesat în mod deosebit stilul profesional, despre care am întâlnit referiri la autori străini (D. Ausubel, F. Robinson, B.O. Smith, E. Geissler) şi români (C. Narly, I.T. Radu, D. Potolea).

În vederea formării unui stil profesional din perspectiva noilor educații, ne-am oprit şi asupra problematicii noilor educații, despre care am găsit referiri în studiile unor autori precum: G. Văideanu, L. Antonesei, C. Cucoş, L. Papuc.

De aici rezultă **problema** pe care ne-am propus să o soluționăm în cercetarea noastră: *care sunt modalitățile de intervenție asupra formării stilului profesional al studentului pedagog (pe fondul creşterii importanței problematicii noilor educații),* modalități care să ducă la rezolvarea contradicțiilor semnalate în teoria şi practica pedagogică?

Obiectul cercetării este *procesul formării stilului profesional al studentului pedagog din perspectiva noilor educații*.

Scopul cercetării vizează *formarea unui stil în măsură să integreze eficient noile educații și să dezvolte competențele cerute de noile educații.*

Ipoteza cercetării:

Formarea stilului profesional al studentului pedagog se va realiza pe baza principiului educației prin și pentru valori *dacă:*

a) În formarea inițială a studentului pedagog ne vom raporta mai mult la valorile specifice noilor educații;

b) În elaborarea curriculum-ului psihopedagogic universitar se va ține cont de noile educații;

c) Relațiile educaționale vor fi gândite și realizate în spiritul valorilor corespunzătoare noilor educații.

Verificarea ipotezei a impus realizarea următoarelor **obiective:**

1. Analiza problematicii stilului educațional și a noilor educații în teoria și practica pedagogică;

2. Precizarea modalităților de abordare a noilor educații din perspectivă curriculară;

3. Realizarea unei analize comparative a modelelor de profesor și a celor de formare profesională și corelarea lor cu noile educații, ca premisă și context de formare a stilului profesional;

4. Identificarea aspectelor didactice necesare proiectării, implementării și evaluării *Modelului tehnologic de formare a stilului profesional al studentului pedagog din perspectiva noilor educații*;

5. Elaborarea recomandărilor științifico-practice în vederea creșterii eficienței în formarea stilului profesional al studentului pedagog din perspectiva noilor educații.

Reperele epistemologice și teoretice ale cercetării s-au constituit din modele, teorii, principii, legi. La baza cercetării au stat teoriile filosofice și psihopedagogice privind formarea orientărilor valorice (M. Aiftincă, C. Cucoș, L. Antonesei, N. Silistraru, P. Cerbușcă), concepția despre noile educații (G. Văideanu, L. Antonesei, L. Papuc, A. Artip), investigațiile în problema formării cadrelor didactice (G. Ferry, E. Joița, I. Maciuc, V. Guțu, V. Pâslaru, M. Vasiliev) și a stilului educațional (E. Geissler, D.P. Ausubel, F.G. Robinson, D. Potolea). În analiza orientărilor valorice ne-am bazat și pe studiile lui I. Kant, E. Spranger, P. Andrei, T. Vianu, iar în domeniul formării cadrelor didactice am considerat importante și următoarele contribuții: R. Iucu, I. Negură, E. Pregher, A. Zbârnea.

În calitate de **surse principale** ale cercetării au servit documentele reglatoare cu semnificație pentru tema cercetării noastre: Cartea Albă a Reformei învățământului din

România-1995, Programul Național de dezvoltare a învățământului în Republica Moldova-1995-2000 - *Compendiu*, Legea învățământului din România-1995, Legea învățământului din Republica Moldova-1995, Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova-1995.

Pentru realizarea obiectivelor investigației, am apelat la următoarele **metode de cercetare** cu ajutorul cărora am cules, am prelucrat şi am interpretat datele: analiza documentelor şcolare, chestionarul, observația, tabelul şi coeficientul de asociere, experimentul, poligonul de frecvență.

Baza experimentală a antrenat un eşantion de 105 studenți (anul II şi III) ai Universității din Craiova de la şapte facultăți (matematică, fizică, chimie, geografie, EFS, litere, teologie). Cercetările s-au desfăşurat în cadrul cadrul cursului şi seminarului de pedagogie şi management educațional, în cadrul activității din Laboratorul de cercetare transdisciplinară a noilor educații şi la lecțiile de practică pedagogică.

Inovația ştiințifică şi **valoarea teoretică** a cercetării cuprind:

- construirea unei grile (model) referitoare la profilul de competență al profesorului din perspectiva noilor educații pe baza căreia se poate desfăşura seminarul de pedagogie şi se pot forma la studenți capacități şi atitudini specifice noilor cerințe;

- identificarea caracteristicilor diferitelor stiluri educaționale care oferă o imagine de ansamblu asupra problemei investigate şi ajută în reperarea cu uşurință a aspectelor pozitive ale stilurilor educaționale;

- elaborarea unui Model de formare a stilului profesional al studentului pedagog prin corelarea unor dimensiuni stilistice care permit evidențierea valorilor noilor educații.

Valoarea practică a cercetării este dată de:

- oferirea unei alternative în demersul de formare inițială prin integrarea transdisciplinarității în acțiunea de formare a stilului profesional al studentului pedagog din perspectiva noilor educații;

- valorificarea Modelului tehnologic în elaborarea unor lucrări de sinteză referitoare la problematica stilului educațional;

- elaborarea unor propuneri şi sugestii cu privire la strategia de formare a stilului profesional al studentului pedagog.

Considerăm că unele materiale pot fi folosite pentru îmbunătățirea curriculum-ului existent sau pentru a diversifica activitatea cu studenții. În diferite forme, ideile şi concluziile la care am ajuns se pot folosi în teorie şi practică, atât de profesori cât şi de studenții care se pregătesc să predea în învățământul preuniversitar. Există, în general, o multitudine de modele disponibile, tot atâtea căi într-o analiză multireferențială a practicilor formării stilului

profesional. *Modelul tehnologic* propus de noi (care se structurează pe cele trei planuri) reprezintă o variantă de formare a stilului profesional al studentului pedagog din perspectiva noilor educații. În condițiile în care oricare model permite îmbunătățiri, necesară este complementaritatea, co-existența lor.

Tezele înaintate pentru susținere:

1. Formarea stilului profesional al studentului pedagog din perspectiva noilor educații presupune decelarea valorilor corespunzătoare noilor educații şi construirea, pe baza lor, a profilului de competență, ținând cont de faptul că un model poate crea o imagine de ansamblu corectă şi relevantă numai în raport cu alte modele;

2. Abordarea transdisciplinară a noilor educații ar putea rezolva lipsa de coerență dintre curriculum-ul psihopedagogic universitar existent şi curriculum-ul centrat pe noile educații şi ar favoriza procesul de formare a unui stil profesional asociat noilor educații;

3. Competența axiologică imprimă formării stilului profesional un anumit sens. Modelul propus de noi accentuează mai mult competențele profesorului în raport cu valorile noilor educații. Modelul subliniază atât recunoaşterea valorilor autentice, care au trecut proba timpului, cât şi de aderarea la valori mai noi, care sunt la fel de importante. Această opțiune implică aspectul procesual al investigației, care sporeşte valoarea metodologică şi valoarea ştiințifică a cercetării.

4. Stilul reprezintă aspectul subiectiv al profesionalismului. Deşi problematica stilului educațional este supusă permanent unor evaluări şi reevaluări, iar valabilitatea unui stil se poate stabili doar contextual, în formarea stilului ne putem centra pe anumite dimensiuni stilistice, cu condiția ca selecția operată să vizeze dominantele, aspectele cu mare forță integratoare precum relațiile de comunicare, de conducere şi socio-afective.

Aprobarea şi implementarea cercetării:

Rezultatele cercetării au fost apreciate pozitiv la şedințele Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic în perioada 1999-2004.

O parte din bazele teoretice şi concluziile expuse în teză au fost relatate la *Simpozionul Internațional* cu tema "Conceptul creştin de educație-Ideal al românilor de pretutindeni" (13-14 mai 2000, Chişinău), la *Sesiunea națională de Comunicări Ştiințifice* cu tema "Geografia şi problemele actuale ale mediului" (20-21 mai 2000, Craiova), *Sesiunea națională de Comunicări Ştiințifice* cu tema "Diferențierea şi individualizarea instruirii" (10 mai 2002, Bucureşti) şi la *Conferința Internațională EDU-WORLD 2004* cu tema "Educația față în față cu problematica lumii contemporane" (27-30 mai 2004, Piteşti).

Validarea rezultatelor cercetării a fost asigurată prin utilizarea metodelor indicate. Ideile, principiile şi tezele de bază ale lucrării au fost expuse în peste 15 publicaţii (în *Analele Universităţii din Craiova* - secţia psihologie-pedagogie, geografie, *Analele Universităţii "Virgil Madgearu*" din Craiova, *Analele ştiinţifice ale doctoranzilor* - Universitatea de Stat "Ion Creangă" din Chişinău, *Revista Tribuna Învăţământului* din Bucureşti, în *Univers Pedagogic* - Revista Ministerului Educaţiei din Chişinău) şi au constituit puncte de reper în elaborarea lucrării "Aspecte teoretice şi practice ale seminarului de pedagogie" şi colaborarea la editarea volumului "Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară. Pentru examenele de definitivare şi obţinerea gradului didactic II" (coord. E. Joiţa).

Etapele cercetării au urmărit următoarele secvenţe:

1) 1999-2000 - am realizat documentarea ştiinţifică în domeniu, am adunat materialul bibliografic corespunzător, am constatat care sunt lacunele legate de problema cercetată şi am elaborat cadrul general al proiectului *Modelului tehnologic* pentru fiecare ipoteză particulară stabilită;

2) 2000-2001 - am conceput proiectul *Modelului tehnologic* pentru fiecare ipoteză particulară stabilită;

3) 2001-2003 - am implementat acest *Model tehnologic* în practica educaţională, asigurând verificarea prin experiment a ipotezelor;

4) 2003-2004 - am totalizat rezultatele experimentului formativ punând accent pe evaluarea *Modelului tehnologic*; rezultatele experimentului de control au stat la baza concluziilor parţiale care au încheiat subcapitolele care cuprind partea experimentală a cercetării.

Termenii cheie: stil educaţional, noile educaţii, curriculum, relaţii educaţionale, model pedagogic, valoare educaţională.

Structura tezei:

Lucrarea s-a constituit din: preliminarii, trei capitole, concluzii generale şi recomandări, termeni cheie, rezumat (în limbile română, engleză şi rusă), bibliografie (235 surse) şi anexe (6). În textul tezei sunt inserate 15 tabele şi 3 figuri.

CAPITOLUL I

FUNDAMENTELE PEDAGOGICE ALE FORMĂRII STILULUI PROFESIONAL AL STUDENTULUI PEDAGOG DIN PERSPECTIVA NOILOR EDUCAȚII

1.1. Personalitatea profesorului în contextul democratizării învățământului

Reprezentând un principiu de politică a educației care vizează egalizarea şanselor de reuşită şcolară/universitară în condițiile unei instruiri de calitate, democratizarea învățământului presupune o schimbare de optică în ceea ce privește formarea personalității profesorului.

Abordând problema democratizării învățământului, S. Cristea [2000] vorbește despre o anumită disponibilitate a sistemului de a răspunde unor necesități vitale pentru societatea postmodernă. Un învățământ liber şi democratic trebuie să pornească de la modalitățile pe care le poate utiliza pentru a crea şi dezvolta personalitatea celui educat. Democratizarea şi umanizarea instruirii nu pot fi realizate în afara diferențierii strategiilor instructiv-educative conform particularităților psihologice ale celor educați.

După formula lui Lincon, democrația este guvernarea poporului de către popor, pentru popor. Grecii au inventat democrația (politică) în care toți cetățenii polisului participau la dezbaterile care îi priveau (sclavii nu participau, dar erau considerați cetățeni). Mai târziu, Rousseau a creat teoria suveranității populare: fiecare cetățean al unei țări este titularul unei parcele de putere pe care, însă, printr-un contract, o pune în comun cu ceilalți, sub protecția şi sub conducerea unei voințe generale (care se manifestă prin vot universal şi respectă regula majorității). Democrația reprezintă un stil inerent societății, care poate fi definit ca un ethos şi o manieră de a trăi.

S. Cristea [2000] afirma că democratizarea învățământului, ca principiu de politică a educației, este promovată cu consecvență în ultimele decenii, inclusiv în principalele documente de drept internațional, adoptate la diferite niveluri. Democratizarea este unul dintre principiile reformei care vizează egalizarea şanselor de reuşită şcolară, în condițiile unei instruiri de calitate (nu numai pentru anumite pături sociale, ci pentru toată lumea).

Educația pentru democrație subliniază faptul că valorile democratice sunt absolut necesare pentru exercitarea drepturilor omului şi a libertăților sale fundamentale. Acest lucru presupune accesul la o cultură democratică care constă într-un set de credințe, atitudini, valori şi norme menite să sprijine participarea la ameliorarea calității vieții. Atât timp cât scopurile şi obiectivele instruirii sunt impuse din afara şcolii (continuându-se neglijarea factorului uman în

pedagogie) declarațiile democratizării şi umanizării, centrării pe elev/student rămân dorințe irealizabile.

Vorbind despre problemele cu care se confruntă lumea acestui început de mileniu (creşterea criminalității, a terorismului, a corupției, pericolul dispariției speciei umane), V. Mândâcanu [2001] afirmă că omul a inventat tot felul de idealuri şi concepte pentru a-şi argumenta comportamentul antiuman. Astfel, umanitatea a ajuns în pragul alegerii între a fi sau a nu fi. În aceste condiții, este nevoie să regândim modelul personalității profesorului din perspectiva dimensiunii lui spirituale.

În contextul democratizării învățământului se impune ca modelul profesorului să fie în conformitate cu Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea. Una din transformările pozitive care au avut loc în prezent în societatea noastră constă în faptul că a apărut posibilitatea ca omul să gândească, să vorbească şi să acționeze liber, să se raporteze la valorile fundamentale, valori ce permit educația în spiritul pluralismului cultural. Este timpul să tindem spre o etică interculturală care ar permite pregătirea viitorilor cetățeni pentru o viață armonioasă în societățile multiculturale.

Apreciem că în conturarea unui model al profesorului este necesară o reîntoarcere la izvoarele noastre morale, spirituale şi o deschidere spre pluralism în relațiile sociale, culturale. Este necesar să se remodeleze valorile idealului educațional al timpurilor moderne, care să corespundă necesităților interculturalității şi celor ale educației axiologice. Orice model de profesionalizare rezonează cu schimbările sociale din interiorul şi din afara şcolii, iar reforma pregătirii cadrelor didactice este un fenomen universal, care traversează toate sistemele de învățământ, devenind o prioritate a politicilor educaționale.

C. Cucoş precizează care este răspunsul cel mai viabil pe care învățământul îl poate da democratizării culturale: accederea spre o autonomie şi competență axiologică a celor educați: "În condițiile democratizării valorilor, competența axiologică nu rezidă numai în capacitatea discriminării corecte a valorilor, ci presupune instituirea operativă de grile şi repere valorice din perspectiva cărora să fie raportate şi interpretate diferite produse culturale (...). Trebuie să avem curajul autonomiei axiologice, întrucât aceasta constituie vectorul libertății noastre spirituale" [55, 2000, p. 46].

Axiologia educației reprezintă o disciplină integrată în domeniul ştiințelor educației, cu un obiect specific de cercetare - valorile pedagogice fundamentale (binele moral, adevărul ştiinței, eficiența ştiinței aplicate, frumosul, sănătatea), stabilite din punct de vedere psihosocial, care stau la baza activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane.

Ca valori centrate pe spaţiul academic, P. Andrei identifică: iubirea umană, dreptatea pentru studenţi şi libertatea. Aceasta din urmă vizează "libertatea profesorului de a preda adevărurile ştiinţifice fără a fi îngrădit de concepţia vreunei autorităţi (...), libertatea de conştiinţă şi de ştiinţă a profesorului" [5, p. 209].

În ceea ce priveşte învăţământul superior românesc trebuie subliniat faptul că este necesară racordarea la valorile universale tradiţionale. Cunoaşterea şi răspândirea acestor valori, care şi-au dovedit eficienţa în perioada interbelică (libertatea academică, demnitatea statutului de universitar, militantismul civic, profesionalitatea) trebuie actualizate, călăuzind astfel activitatea tuturor categoriilor de profesori.

Atunci când conştiinţa receptoare este insuficient cultivată sau pervertită, perverteşte şi valorile pe care le cuprinde. Atitudinea pseudo-valorică este un mare pericol, fiindcă astfel omul nu numai că-şi pierde sensul, dar se adânceşte în lipsa de sens a vieţii sale, se abrutizează, încetează de a mai fi om, cade în disperare. Nu putem concepe modelul profesorului în afara unei conştiinţe axiologice. Un om care nu are o conştiinţă axiologică justă este astfel o mare primejdie, fiindcă lipsa de sens a vieţii lui transmite celorlalţi lipsă de sens. A determina sensul vieţii înseamnă a indica valorile supreme spre care omul trebuie să aspire. Spiritul nu se realizează fără efort din partea persoanei al cărui centru este; el poate fi comparat cu o voce interioară care te îndeamnă sa devii ceea ce eşti, să acţionezi astfel încât prin tine însuţi să se realizeze valorile spirituale.

Libertatea corect înţeleasă presupune o ierarhie interioară a valorilor, o determinare potrivit cu chemarea fiecăruia, o anumită disciplină. Desluşirea propriei chemări, adică a propriei vocaţii nu este deloc uşoara. C. Narly [1995] nota că ea presupune migăloasă ucenicie în cadrul valorilor conformiste, adică în preajma valorilor consacrate şi recunoscute de societate, validate şi asimilate de cultura universală şi naţională. Fiecare om în parte, crede C. Narly, este înzestrat cu instinctul perfectibilităţii; el cere fiecăruia propria desăvârşire. Omul nu este numai corp, ci în el există ceva în plus: măiestrie didactică, "scânteie divină, raţiunea; şi iubirea de adevăr, de generozitate, de omenie, de frumos şi de bine" [75, p. 216].

În calitatea sa de purtător şi transmiţător de valori, profesorul are o misiune delicată deoarece în activitatea pe care o desfăşoară apar de cele mai multe ori întrebări de tipul: ce transmitem, cum transmitem, prin ce mijloace transmitem, după ce criterii selectăm informaţia valoroasă, după ce criterii evaluăm, sunt aceste criterii semnificative, au întotdeauna încărcătură valorică? Rezultă de aici că, pentru a fi eficiente, tehnologiile moderne trebuie să fie realizate pe baza idealului educaţional, a standardelor educaţionale şi a curriculum-ului de bază.

Din perspectiva creării de valori, personalitatea profesorului poate fi privită din exterior sub trei aspecte: deschidere spre exterior, receptivitate față de tot ceea ce ne înconjoară; prelucrare internă a datelor obținute; realizarea finală, expresia, productivitatea personalității în raport cu exigențele dezvoltării societății [69, p. 224-225].

Se impune ca educatorul să redevină un model (Antonesei L., Cucoş C., Pâslaru V.). De aceea, considerăm necesar ca profesorul să adere la valori autentice, să transmită şi să formeze din perspectiva valorilor autentice, să se perfecționeze, să creeze plecând de la valori. Deşi aceste operații sunt mai dificil de măsurat, ele sunt posibile şi chiar utile. Profesorul trebuie să îşi recâştige funcția de model cultural pe care cândva a deținut-o; nu poate rămâne indiferent pentru că el are o vocație şi o misiune. S-a afirmat că "profesorul universitar e o personalitate cu o înaltă competență şi ținută ştiințifică, este bun consultant în orice problemă de specialitate, este un cercetător ştiințific cu o înaltă experiență de investigare teoretică şi empirică şi, nu în ultimul rând, posesor al unui enorm arsenal educativ pentru viitorii specialişti (...) Felul acestuia de a fi serveşte drept model şi sursă de învățare a conduitei didactice" [222, p. 166].

Suntem de acord cu ideea conform căreia, pentru a fi un model cultural, educatorul trebuie să se identifice cu idealul cultural-educativ şi să trăiască autentic în valorile acestuia. Pentru el, Adevarul, Binele, Frumosul, Dreptatea sau Libertatea chiar trebuie să existe. Un educator care nu este în stare să procedeze la această identificare şi la acest tip de trăire este mai indicat să se retragă.

Investiția în om este cea mai eficientă, de aceea investițiile în formarea şi perfecționarea cadrelor didactice nu suportă întârziere. Pentru a realiza obiectivele educaționale, profesorii trebuie să găsească în ele semnificație, să le recunoască pe deplin valoarea. Numai aşa vor reuşi schimbări valoroase în comportamentul celor educați: educând prin şi pentru valori.

În accepția cea mai largă, termenul de *personalitate* denumeşte ființa umană considerată în existența ei socială şi înzestrarea ei culturală. După unii autori, calitatea de personalitate este conferită individului uman de conceptul de valoare: "Capacitatea de acumulare activă, intensivă a valorilor fundamentale create de umanitate, capacitatea de a transforma conştient şi eficient realitatea în folosul omenirii îi conferă individului uman valoare şi-l consacră ca personalitate" [167, p. 279].

Personalități sunt numai acei oameni care reprezintă o valoare, care se remarcă într-o direcție sau alta. Conceptul de personalitate autentică, în sens contemporan, implică, după P.

P. Neveanu, două condiţii decisive: a fi recunoscut ca o valoare, ca individualitate care aduce o contribuţie de preţ la viaţa societăţii; a avea conştiinţa propriei valori.

După Ch. Caselmann, profesorii se pot împărţi în: *logotrop orientat filosofic* (acordă atenţie obiectului de studiu), *logotropul orientat metodico-ştiinţific* (orientat strict spre predare), *pedotropul orientat individual-psihologic* (se străduieşte să înţeleagă personalitatea elevului/studentului), *pedotropul orientat în general psihologic* (intervenţiile sale sunt mai mult raţionale decât emoţionale) [apud 208, p. 211-214]. Alte tipologii reiau în termeni diferiţi cele trei stiluri ale lui K. Lewin, R. Lippit şi R.K. White. Astfel, M. Marchand [apud 129, p. 93] evidenţiază trei tipuri de profesori: amorf, egoist, indiferent; egocentric şi tipul orientat spre un schimb intelectual şi afectiv cu cel educat.

Pentru E. Spranger, cele şase tipuri de valori nu generează tipuri umane reale, ci sunt doar "scheme de comprehensibilitate" prin care se poate înţelege mai uşor modul în care o persoană se apropie mai mult sau mai puţin de aceste direcţii-valori. Astfel putem remarca cele şase tipuri ideale [apud 55, 2000, p.30]:

-*tipul teoretic* (îşi propune ca scop prim şi fundamental descoperirea adevărului);

-*tipul economic* (este interesat de ceea ce este util);

-*tipul estetic* (are drept valoare supremă forma şi armonia);

-*tipul social* (are ca valoare supremă dragostea faţă de oameni);

-*tipul politic* (este interesat în primul rând de putere);

-*tipul religios* (manifestă interes deosebit pentru unitate ca valoare supremă).

Tipologia lui E. Fromm [apud 162, p.333] are la bază criterii social-economice:

-*tipul productiv* (reprezintă indivizii ce realizează o comuniune naturală cu lumea, prin intermediul muncii, raţiunii şi afectivităţii);

-*tipul neproductiv* (caracterizează o societate în plin proces de alienare).

Studiind modul de reacţie şi adaptare a individului la mediul social, W.I. Thomas [apud 162, p.334] a analizat următoarele tipuri (moduri) umane de a fi:

-*boemul* (tipul uman care nu-şi află temeiurile şi criteriile în sine însuşi, fiind lipsit de stabilitate lăuntrică; orientat spre exterior, el este supus în permanenţă fluctuaţiilor mediului),

-*filistinul* (este orientat spre exterior dar, spre deosebire de boem, el se ataşează în mod fanatic de tradiţii, care pot reprezenta până la urmă însăşi schema de organizare a vieţii lui),

-*creatorul* (este acela care reuşeşte să găsească în sine suficiente forţe şi echilibru statornic necesare alcătuirii unui cadru de acţiune activă, favorabil dezvoltării personalităţii).

Pentru D. Ausubel şi F. Robinson trei structuri de comportament au relevanţă referitor la activitatea didactică: ***structura A*** - afecţiune, înţelegere şi prietenie; ***structura B*** -

responsabilitate, spirit metodic şi acţiuni sistematice şi ***structura C*** - putere de stimulare, imaginaţie şi entuziasm [13, p. 536].

Din punct de vedere al adaptării la mediu, sociologul R.K. Merton [apud 162, p. 334], a recurs la următoarea clasificare a tipurilor de personalitate:

-tipul conformist (reacţionează conform unor modele deja consacrate de tradiţie şi aparţine unei societăţi stabile, consolidată şi cristalizată cultural);

-tipul inovator (se manifestă prin preferinţa oricăror mijloace în atingerea unui scop dublu: bogăţie şi putere);

-tipul evaziv (defineşte starea atitudinală a unor indivizi pentru care presiunea normelor, scopurilor şi convenţiilor sociale devine insuportabilă);

-tipul rebel (este specific indivizilor care refuză atât scopurile, cât şi mijloacele societăţii existente, având ca deviză revolta şi opţiunea pentru un nou sistem social şi axiologic).

Indiferent că abordăm o tipologie sau alta, ne interesează aspectul legat de autenticitate. Personalitatea neautentică se defineşte printr-o lipsă de valori educaţionale sau prin promovarea unor valori particulare pentru care luptă ca şi cum ar avea o semnificaţie universală. Pentru a ieşi din neautenticitate este necesar să se regândească valoarea dimensiunii spirituale. Educaţia universitară este confruntată astăzi cu o serie de cerinţe, cele mai multe decurgând dintr-o inautentică cunoaştere a valorilor spirituale. Prin urmare, pentru a fi autentic, profesorul trebuie să îşi reevalueze reperele spirituale.

P.P. Negulescu [1971] explica criza existentă în societate prin accentuarea egoismului, iar soluţia sa viza, în consecinţă, îmbunătăţirea naturii omului. În mod similar, N. Bagdasar [apud 163, 1990] credea că natura umană este de vină, întrucât omul este incapabil să asimileze toate valorile spirituale dintr-o dată. T. Vianu [1982] o punea pe seama izolării şi conflictului valorilor, a faptului că oamenii trăiesc cu exclusivitate unele valori, soluţia întrevăzută de el fiind *resolidalizarea valorilor* (economice şi teoretice, artistice şi morale, religioase şi ştiinţifice, morale şi politice) într-o unitate sufletească. În lucrarea sa "Destinul omenirii", P.P. Negulescu demonstrează că există un progres istoric al umanităţii nu doar în domeniile cunoaşterii, ştiinţei, economiei, ci şi în domeniul moralităţii. Progresul moral este generat de dezvoltarea posibilităţilor de satisfacere a nevoilor general umane.

C. Rădulescu-Motru a căutat factorul cauzal în plan spiritual şi l-a identificat, în lucrările de maturitate, cu absenţa credinţei unanime într-o ordine superioară de adevar, frumos şi bine suprem, precum şi cu sterilitatea personalismului anarhic. În locul acestora

preconiza o nouă *ordine spirituală*, un personalism energetic, adică un om producător şi nu imitator de valori culturale.

Filosoful roman afirma că în personalitate avem o parte curat biologică, pusă în dependență cu întreg mediul cosmic şi o parte sufletească, pusă în dependență cu istoria întregii culturi omeneşti; prin urmare, "fizicul şi psihicul se întreţes în ea în corelațiile cele mai complicate" [188, p. 546]. Rezultă că, în concepția lui, personalitatea, în calitatea ei de "psihosferă", de "chintesență" a întregului univers, cuprinde în sine elemente cosmice, biologice, psihice şi social-culturale. Astfel, personalitatea este analizată în totalitatea ei, ca un ansamblu de relații, ca o sinteză a dezvoltării universului, ca o parte integrantă a lui.

Oamenilor mari le este rezervat rolul fundamental de a pregati cultura unui neam, în sensul înnoirii ei, căci o cultură fără asemenea oameni este sortită stagnării. Concepția lui C. Radulescu-Motru despre rolul *oamenilor mari* are la bază principiul selecției valorice, constatând existența a două categorii de oameni: unii, care muncesc pentru a-şi satisface cerințe egoiste, alții, care se confundă cu produsele muncii lor şi fac din perfecționarea tehnicii suprema chemare a existenței lor. Aceştia din urmă sunt numiți oameni de vocație. Filosoful exprima părerea că prin oamenii de vocație se întregeşte cultura viitoare, se înlesneşte adaptarea unui popor la mediul înconjurator.

Pornind de la premisa că numărul oamenilor de vocație este relativ redus în mijlocul poporului şi că rolul lor este indispensabil pentru progresul social de ansamblu, Rădulescu-Motru releva, cu justețe, de pe poziții pedagogice, "datoria educatorilor de a descoperi şi ajuta vocațiile, datorie, în primul rând, față de cultura națională, dar şi față de cultura întregii omeniri" [163, p. 77].

C. Rădulescu-Motru afirma că ne trebuie de urgență profesori de elită, oameni de ştiință în adevăratul înțeles al cuvantului, iar E. Cioran spunea că o viață ce nu poate sări din limitele ei normale n-are nici o valoare. De reținut ni se pare a fi diferențierea între viața spirituală profundă şi jocurile inutile ale inteligenței: "Fecunditatea vieții spirituale ține de dramatismul ei complex, de contradicțiile ei intime, care toate răsar din cel mai adânc fond al subiectivității" [188 p. 106].

E. Cioran susține că nu se poate vorbi de umanism în cultura contemporană, deoarece aceasta poartă toate caracterele unei destrămări a omului, unei dezagregări interioare. Deşi este o "ființă contradictorie, insuficientă şi agitată, cu posibilități finite, dezintegrată din cosmos, luptându-se între naivitate şi conştiință, incapabilă de universalitate" [39, 1991, p. 82], omul dispune de capacitatea de cunoaştere, creştere, împlinire, dată de dimensiunea spirituală a personalității lui. Trăim oare curentele de decadență ale apusului, aşa cum spunea Cioran? Oare

destinul individului, care este flexibil, cu posibilități multiple de transformare, nu poate influența pozitiv considerațiile asupra viitorului? Întrebându-se de ce intelectualii noştri sunt atât de sterili, filosoful aduce în discuție absența neliniştii interioare, a curiozității "care te face să citeşti cu egală bucurie o carte de filosofie, de artă sau de știință" [39, 1991, p. 48-49].

Dacă vrei să piară dezordinea exterioară trebuie mai întâi să faci ordine în omul lăuntric care eşti tu, afirma pe bună dreptate C. Noica. Fără înlăturarea entropiei lăuntrice, ca măsură a dezordinii interioare, lumea ce ne împrejmuieşte va rămâne veşnic vraişte. Considerăm că de o deosebită importanță este chemarea către profesiunea didactică: "Dacă spiritul apare acolo unde tremură flacara vieții, pentru om acesta nu constituie numai un prilej de pură problematică, ci o întoarcere înspre sensul ființei lui concrete" [38, 1990, p. 59].

Prin spirit, ca atitudine logică, omul se poate şlefui; prin spiritualizare, ca interiorizare necontenită a lumii de afară, el va tinde mereu să cultive personalitatea. Prin efortul de a lua în stăpânire pe cale logică propria sa faptură, cât şi lumea, profesorul ajunge ca fiecare gest, fiecare cuvânt, fiecare trăire să poarte amprenta propriei personalități.

Multiplicitatea de formule propuse pentru depăşirea incertitudinii spirituale în care trăieşte omul de astăzi dovedeşte incapacitatea vremii noastre de a-şi crea un stil bine determinat de viață, de a-şi cristaliza un conținut spiritual derivat din productivitatea şi dinamismul acelui conținut. Constatăm cu toții că moralitatea, simțul frumosului şi mai ales simțul sacrului sunt total neglijate. Din acest motiv, omul modern devine, sub aspect spiritual, o ființă oarbă, mutilată, infirmă. Această infirmitate îl împiedică să devină un element cu adevarat constructiv pe plan profesional, social şi individual.

Nu riscăm să greşim afirmând că ceea ce ține de educația spirituală a fost fragmentar analizatat până acum. Educația spirituală, realizată prin intermediul artei, muzicii, literaturii şi religiei, este o dimensiune cultural-spirituală. Simțul moral, simțul frumosului şi simțul sacrului caracterizează acele personalități cu o bogată cultură spirituală.

Kotarbinski menționează că "rostirea adevărului este deosebit de importantă în însăşi educarea educatorilor şi că este foarte dăunator tot ceea ce ar ține de un sistem care ar putea să ducă la negarea cerinței morale şi ar obliga pe educator de a nu rosti adevărul" [116, 1970, p. 157].

Ca membru al cetății, profesorul universitar nu poate fi, desigur, decât un profesionist de elită şi un promotor al comportamentului inovator, un om de o înaltă ținuta intelectuală şi morală, dar înainte de toate - un om. Această calitate supremă - omenia - este catalizatorul ce reuneşte calitățile personalității, perseverența şi orientarea creatoare, responsabilitatea profesională, comportamentul participativ, comportamentul prosocial, respectul pentru valori ca stil de conduită.

Spiritualitatea personalității, prezentată din perspectivă axiologică, constă în manifestarea virtuților sociale axate pe valori autentice. Toate cadrele didactice, însă profesorul universitar în special, trebuie să-şi reformeze mentalitatea deoarece numai astfel vor reuşi să se împlinească pe sine şi pe alții ca ființe spirituale.

Max Weber a introdus în limbajul sociologic termenul de *charismă* pentru a desemna puterea specifică de a postula şi exercita autoritatea asupra celorlalți. Există tipuri diferite de charisme şi personaje charismatice, dar aspectul fundamental se găseşte în tipul lor religios. Împrumutând termenul limbajului sociologic, Weber a stabilit distincția între charisma personală, datorată titlurilor personale, şi charisma funcției. Deşi charisma funcției are o importanță necontestată în istoria grupărilor religioase, ea îsi spune nu de puține ori cuvântul şi în profesia didactică. Totuşi, este necesar să primeze charisma personală, în care există ceva inanalizabil şi irezistibil. Charisma funcției este mai rațională, pe când cea personală face apel mai mult la emoție; în timp ce prima presupune de obicei o supunere limitată, cea de-a doua solicită supunere totală şi chiar renunțarea la propriile vederi.

Ființa umană nu descoperă frumusețea lucrurilor sau a raporturilor decât atunci când o poartă în ea însăşi şi abia apoi o proiectează în afară; din acest motiv, R. Hubert crede că educația este o lucrare de dragoste. Dimensiunea spirituală presupune necesitatea afirmării unui comportament prosocial din partea profesorului. Acest tip de comportament, specific uman, este "caracterizat prin orientarea spre valorile sociale" [36, p. 438]. Cele două condiții sunt necesare şi suficiente pentru identificarea comportamentelor prosociale: intenția de a ajuta alte persoane şi libertatea alegerii, acordarea ajutorului în afara obligațiilor profesionale.

Ajutorarea, protejarea şi sprijinirea dezvoltării studenților ocupă o poziție centrală în sistemul comportamentelor prosociale, omul fiind valoarea socială supremă. Prezența intenției de sprijinire a valorilor sociale este obligatorie.

Angajarea într-o transformare personală şi socială reală, autentică, presupune:

- capacitatea de a alege propriile noastre valori;
- capacitatea de a le situa în raport cu valorile altora;
- capacitatea de a dialoga asupra unor valori diferite pentru a le aprofunda;
- capacitatea de a trăi practici diferite fundamentate pe valorile noastre;
- capacitatea de a schimba sau remodela practica/etica noastră, conform valorilor autentice.

Politica educativă nu are efecte decât prin raportare la personalitatea profesorului. Tinerii caută modele în jurul lor, iar dacă uneori ne refuză ca modele, nu o fac pentru că nu au

nevoie de ele, ci pentru că ceea ce le oferim noi nu reprezintă pentru ei modele. Atunci când nu găsesc modele aşa cum îşi doresc, ei iau ce le vine la îndemână.

Pe baza relației dintre stilul profesional şi funcția de model a profesorului, "cercetătorii au identificat un număr variabil de stiluri educaționale (...), diferențiate în funcție de sarcinile de învățare, de ciclul de şcolaritate, de configurația grupului, de particularitățile subiecților sau de personalitatea profesorului" [7, 2002, p. 117]. Exigențele participării efective a fiecăruia la viața cetății, consolidarea statului de drept şi a societății civile, democratizarea pe verticală şi pe orizontală a sistemului de învățământ presupun schimbarea mentalității şi formarea unui stil profesional flexibil, inovator.

Democratizarea vieții sociale presupune şi un aflux de produse pseudo-culturale, care scapă standardelor valorice: "Se vor perinda sau ni se vor propune produse, comportamente, idei care nu au nimic cu Frumosul, Binele Adevărul" [55, 2000, p. 46]. De aceea, este de dorit ca, în calitatea sa de purtător, transmițător şi creator de valori, profesorul să-şi reevalueze reperele spirituale astfel încât să promoveze în şcoală valorile umane aflate potențial în toate mediile şi comunitățile. Construirea unui *referențial axiologic* care să particularizeze valorile generale devine astfel o prioritate, iar prin raportarea la acesta profesorul poate deveni un *model*.

1.2. Abordarea noilor educații din perspectivă curriculară

În contextul reformei învățământului, oriunde în lume, abordările strategice, oricât de coerente şi de bine fundamentate ar fi, întâlnesc în transpunerea în practică, o serie de constrângeri, înregistrează o serie de distorsiuni. În secolul al XVI-lea, în Anglia, politica educațională făcea referiri la conținutul studiilor, cuprins şi sistematizat în documente ce purtau numele de curriculum. În 1902, J. Dewey scrie lucrarea *Copilul şi curriculum-ul* accentuând ideea corelării conținutului oficial al studiului cu experiența de viață a copilului. F. Bobbit face o tentativă de a aplica principiul conducerii ştiințifice la teoria curriculum-ului în 1918, iar în 1949 apare *biblia curriculum-ului*, lucrarea lui R. Tyler, *Principii de bază ale curriculum-ului şi instruirii*. Lucrarea cuprinde patru capitole referitoare la:

-*scopurile* care trebuie să fie realizate de către şcoală;

-*experiențele educaționale* oferite pentru a se atinge aceste obiective;

-*cum trebuie să fie organizată experiența şcolară*;

-*cum am putea afla dacă scopurile au fost atinse*.

Termenul de curriculum circulă în literatura pedagogică cu o mare diversitate de accepțiuni; s-a observat că există tot atâtea definiții câte texte despre curriculum s-au scris.

Cuvântul provine din limba latină, înseamnând alergare, cursă. Până la mijlocul secolului al XIX-lea, în întreaga lume, termenul de curriculum a fost folosit, în general, cu acelaşi înţeles, restrâns la conţinuturile instructiv-educative şi, în special, la componenta lor preponderent informativă, respectiv la cunoştinţele şcolare.

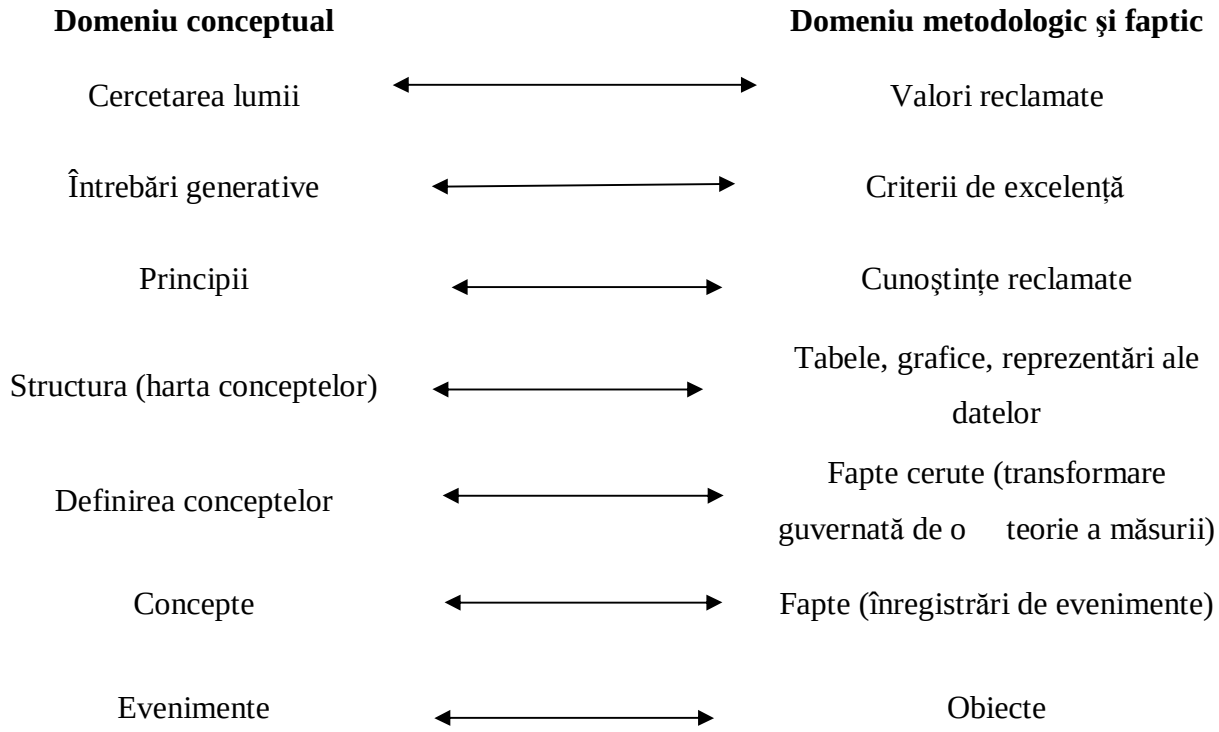
Concepţiile asupra curriculum-ului sunt structurate în următoarele modele [134, 1966]: curriculum umanist, curriculum reconstrucţionist social, curriculum tehnologic şi curriculum academic.

Util cercetării noastre este *curriculum-ul umanist* care se caracterizează prin [apud 156, 2000a, p. 30-45]: centrarea pe moştenirea culturală; credinţa susţinătorilor lui că principala funcţie este aceea de a furniza fiecărui elev posibilitatea de a-şi dezvolta experienţe personale care să-l ajute să-şi câştige libertatea, să se dezvolte; rolul profesorului este acela de partener afectiv, relaţia cu elevul bazându-se pe încredere reciprocă; calităţile profesorului umanist sunt: să fie capabil să-l înţeleagă pe elev, să respecte elevul, să fie natural şi autentic; evaluarea pune acent pe calitatea achiziţiilor elevului în planul deschiderii, căutării, perfecţionării propriilor abilităţi. Curriculum-ul născut ca *răspuns la depersonalizare* se înscrie în aceeaşi categorie a curriculum-ului umanist. Una din expresiile acestui tip de curriculum este ceea care se caracterizează prin învăţarea autodirecţionată. Aspectele esenţiale în acest context (calitatea valorilor, o concepţie pozitivă despre sine, capacitatea de inovare, deschiderea) sunt întâlnite, de altfel, şi în cadrul noilor educaţii.

Curriculum-ul reconstrucţionist social pune accent pe relaţia dintre curriculum şi dezvoltarea economică, politică şi socială a societăţii. Curriculum-ul trebuie să reflecte problematica societăţii reale, cum ar fi situaţia legată de SIDA, de educaţia sexuală, de necesitatea educării părinţilor, de campania antidrog, lupta împotriva poluării şi degradării mediului; dar acestea sunt mai degrabă aspecte legate de adaptarea la societate decât la reconstrucţia ei. Observăm că acest curriculum reflectă problemele cu care se confruntă astăzi omenirea (probleme legate de educaţia ecologică, sanitară, demografică etc.), iar din perspectiva implementării noilor educaţii în învăţământ, acestea şi-ar găsi un loc aparte în curriculum-ul şcolar şi universitar.

Curriculum-ul tehnologic este bazat, sub aspectul organizării, pe diviziune disciplinară, uneori chiar pe diviziuni intradisciplinare nu foarte bine articulate. Profesorul este organizatorul programului de învăţare, designerul lui, cel ce produce materiale de învăţare şi de evaluare/autoevaluare, însă relaţia dintre acesta şi elevi are mult de suferit. Stilul de lucru este apropiat de cel autoritar, provocările reale nefiind posibile.

Curriculum-ul academic pleacă de la definirea conceptului de cunoştinţe, înţeles ca o credinţă argumentală, opusă ignoranţei şi ambiguităţii. Consistenţa componentelor unui curriculum academic poate fi analizată în raport cu următoarea schemă [134, p. 83]:



M. Skilbeck [1984] sugerează că ideologiile educaţionale relevante pentru tema în discuţie sunt umanismul clasic, progresivismul, reconstrucţionismul şi instrumentalismul.

"Umanismul clasic, originar din antica Eladă, descris în formule memorabile de Platon, dominant în Evul mediu şi Renaştere, renăscut într-o formă nouă în secolul trecut, considera că indivizii dotaţi cu calităţi deosebite, elitele deci, sunt la originea creaţiei culturale, ale cărei rezultate perene sunt apoi transmise din generaţie în generaţie" [126, p. 18]. În planul curriculum-ului, *umanismul clasic* are drept consecinţă stratificarea acestuia, fie în funcţie de poziţia socială, fie în funcţie de calităţile intelectuale presupuse ale populaţiei avute în vedere.

Progresivismul, ale cărui rădăcini pot fi regăsite în lucrările lui Rousseau, generează un curriculum centrat pe copil, mai mult decât pe cunoştinţe, în acord cu atitudinea romantică de respingere a valorilor culturale tradiţionale.

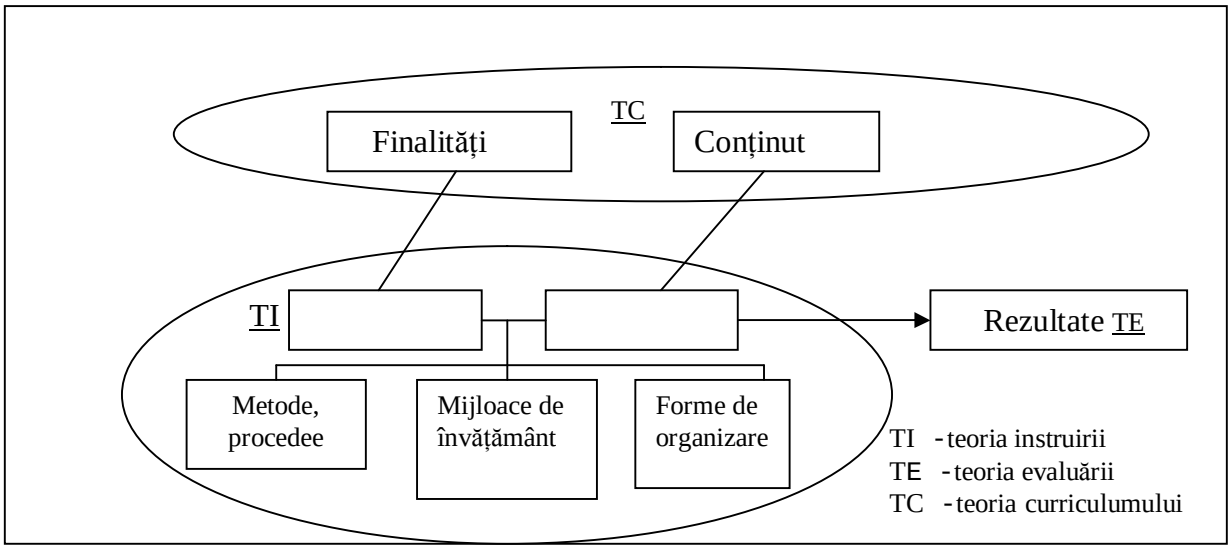
Reconstrucţionismul este considerat a fi o dezvoltare în secolul al XIX-lea şi al XX-lea a progresivismului, Dewey căutând, de exemplu, o ideologie educaţională adecvată unei societăţi democratice şi impregnată de efectele evoluţiilor ştiinţifice. Calitatea vieţii individuale este percepută ca o rezultantă a calităţii vieţii sociale, iar curriculum-ul se structurează în funcţie de cerinţele actuale şi viitoare ale acesteia din urmă.

Instrumentalismul consideră ca scop al curriculum-ului pregătirea copilului pentru a deveni adult, un adult implicat într-o viață activă profesional, ca cetățean, ca părinte.

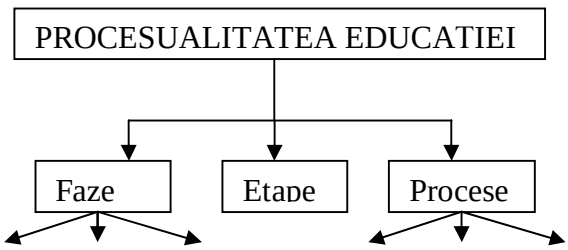
Ca parte componentă a ştiinței educației, teoria curriculum-ului "priveşte actul educațional în toate componentele sale, dar îl priveşte din perspectiva modului în care se ajunge la elaborarea curriculum-ului, cu toate determinările sale şi exprimat prin conținuturile activității instructiv-educative" [156, 2000a, p. 10]. Revizuirea periodică este o operație esențială în cadrul demersului pe care îl discutăm; acest fapt întăreşte ideea potrivit căreia curriculum-ul trebuie conceput în termeni de proces, permanent înnoitor.

Pentru a avea o viziune de ansamblu, este necesar să identificăm planurile de analiză a curriculum-ului:

a)planul static:

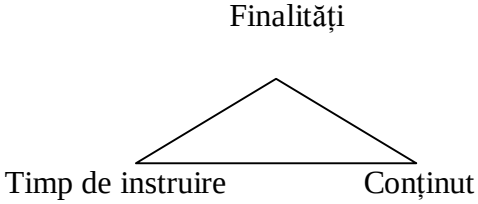


b)planul dinamic:

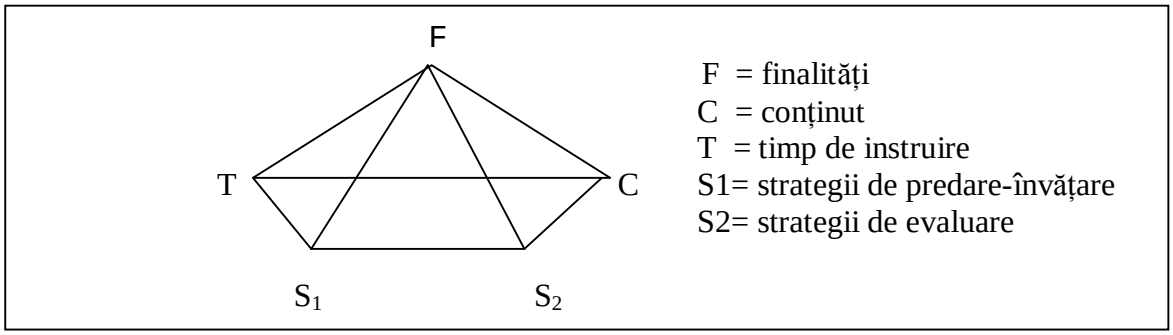


proiectare realizare testare predare învățare evaluare

c)*planul elementelor principale:*



d)planul integrării elementelor complementare:



O comutare interesantă în teoria curriculum-ului a intervenit în anii '80, odată cu impunerea concepţiei constructiviste prinvind învăţarea şi predarea. Potrivit acesteia, în timp ce abordările tradiţionale relative la învăţare şi predare privesc în special modul de transmitere a informaţiei şi un mod absorbiţionist de învăţare, concepând curriculum-ul ca un curs de străbătut, abordarea constructivistă oferă prioritate efortului propriu-zis al elevului/studentului de a înţelege. Este, de fapt, trecerea de la transmitere - prin tranzacţie - la transformare. Interesantă ni se pare ideea potrivit căreia "se cere ca profesorilor să li se dea o mai mare libertate profesională incluzând, în special, oportunitatea de a construi curriculum-uri împreună cu elevii, cu alţi profesori, cu administratorii" [32].

Profilul lui "Homo Europaeus" în viziunea Consiliului European [226] este conturat prin infuzia unei educaţii generale compatibile cu provocările secolului al XXI-lea, al cărui curriculum ar trebui să asigure cu necesitate: competenţe de limba maternă, cunoaşterea limbilor străine, cunoştinţe fundamentale în matematică şi ştiinţă, fundamentele tehnologiei, istoria văzută în dimensiunea europeană, geografia europeană, educaţia civică din perspectiva democraţiei europene, promovarea creativităţii, educaţia fizică şi pentru sănătate, cunoştinţe în domeniul religios al valorilor morale.

În cercetarea noastră, interesează în special problematica finalităţilor şi a standardelor educaţionale, deoarece în funcţie de acestea se poate determina curriculum-ul abordat din unghiul noilor educaţii. Astfel, este necesar să plecăm de la ideea conform căreia educaţia se realizează în baza unui ideal. *Idealul educaţional* reprezintă tipul de personalitate dezirabilă, iar marea dezbatere în jurul problemei idealului educativ a început o dată cu apariţia axiologiei pedagogice şi a pedagogiei culturii. Subliniem că paradigma actuală este aceea a unui curriculum eficient, care să se inspire din cultura timpului şi să conserve metamorfozele, care să ia în calcul atăt caracteristicile individului, cât şi nevoile sociale.

Abordând problema reconstrucției conținuturilor educației, L. Antonesei amintește despre conținuturile uitate ale modernității: "(...) principalele operații menite să asigure necesara *reechilibrare a conținuturilor* în situația specifică a învățământului nostru se referă, mai ales, la regăsirea conținuturilor uitate, respectiv la cele din aria umanităților și a clasicităților, a educației estetice, dar și a disciplinelor fundamentale pentru conținuturile educației moral-civice, prin urmare la disciplinele provenite din științe antropologice, inclusiv din cele ale educației" [7, 2002, p. 159]. Autorul remarcă faptul că reformele din Anglia și Franța (inclusiv în ceea ce privește selecția și organizarea conținuturilor) sunt considerate puncte de plecare în proiectele formulate de organisme internaționale precum OCDE sau de diverse grupuri de cercetare.

Modul în care reforma engleză din 1988-1992 a reușit, pe de o parte, să reechilibreze conținuturile prin revalorizarea și situarea celor ce țin de dimensiunea umanistă și artistică a culturii și, pe de altă parte, să se deschidă către conținuturile legate de noile tehnologii electronice și informatice, ar putea constitui un bun exemplu și pentru reforma noastră curriculară. Și în Franța, sub aspect propriu-zis curricular, este vorba despre aceeași resituare a conținuturilor uitate, prin urmare, noile educații ar putea umple golul existent astăzi în pregătirea elevilor și studenților.

În antichitatea greacă, Platon concepea lumea ideilor ca sorginte a ființei și a valorilor. Platonismul identifică valoarea cu absolutul; noi ne raportăm la valoare tocmai pentru că nu o putem atinge nicicând. După Platon, educația este o "arta a răsucirii" ființei umane încătușată în lanțurile ignoranței către "strălucirea focului" din afara peșterii către imperiul valorilor absolute. Romanii aveau un spirit practic, pragmatismul și preocuparea pentru educarea cetățeanului fiind caracteristici ale educației și școlii romane. Cicero știa că alegem, putem și trebuie să alegem între valori, între bine și rău, între virtute și viciu, între cinste și necinste. Seneca a făcut filosofie într-un spațiu de cultură, promovând *ideea de egalitate și umanismul*. Într-o vreme de criză morală, când valorile sunt răsturnate și idealurile pierdute, într-o epocă de marasm general, A. Persius Flaccus și-a asumat rolul de sanitar al epocii, opera fiind sa una de reconstrucție morală.

În creștinism putem sesiza câteva valori supreme, cu consecințe pedagogice: *desăvârșirea*, care privește atât trupul, cât, mai ales, viața interioară, axul a ceea ce azi numim personalitate morală; *activismul,* respectiv lupta interioară pentru a dobândi binele suprem, *libertatea interioară*, care nu poate fi afectată de nici o determinare; *egalitatea și iubirea fraternă* (Isus a predicat peste tot toleranța și iertarea semenilor, inclusiv a dușmanilor); *valorificarea copilului*, deoarece acesta este prototipul vieții.

Democratismul pedagogic al lui J.A. Comenius rezultă din faptul că propunea să se creeze şcoli pentru toți - şi pentru săraci şi pentru bogați, şi pentru cârmuitori şi pentru supuşi, şi pentru bărbați şi pentru fete; toți pot învăța toate. La rang de cinste în concepția autorului, erau virtuțile cardinale: înțelepciunea, cumpătarea, curajul şi dreptatea.

În perioada Renaşterii reapare ideea dezvoltării armonioase, exprimată prin grija pentru corp, sănătate, dar şi pentru intelect şi dezvoltarea pe plan moral. Educația umanistă urmărea să dezvolte omul la maximum: un om titan, un "uomo virtuoso", un om capabil în toate direcțiile, adică un "uomo universale", "magister in diversis artibus". Renaşterea, aşa cum ne-a fost descrisă, n-a fost Evul mediu plus omul, ci Evul mediu minus Dumnezeu, iar tragedia este că, pierzându-l pe Dumnezeu, Renaşterea a pierdut omul însuşi. S-a spus, de asemenea, că umanismul propriu Renaşterii n-ar reprezenta un progres în cultură, ci o criză a spiritualității medievale în perioada sa de amurg.

În prima jumătate a secolului al XIX-lea, J.H. Pestalozzi pleda pentru o pedagogie a libertății: orice frânare a libertății trezeşte în inima copilului aversiune împotriva celui care frânează; experiența arată că cei mai mulți copii înfrânați răscumpără frânarea prin zburdălnicie. Concepția sa socială era ridicarea omului prin cultură.

K.D. Ushinski lansează principiul popular în educația umanistă (al caracterului național); el afirmă că "libertatea constituie o condiție atât de esențială pentru activitatea omenească încât, fără satisfacerea acestor condiții, activitatea însăşi este imposibilă. A-i răpi omului libertatea înseamnă a îl priva de posibilitatea propriilor sale activități, iar o activitate ce-i este impusă împotriva dorinței, nu mai constituie pentru el o activitate proprie, ci o activitate străină" [220, p. 291].

L. Tolstoi, consideră, ca şi J.J. Rousseau, că omul se naşte perfect, copilul fiind autenticul purtător al Binelui, Frumosului şi Adevărului. Educația liberă are dublă accepțiune: libertatea poporului de a-şi organiza şcoala şi libertatea copilului de a se sustrage unei instrucții ce nu-l satisface. Promovând relațiile care respingeau constrângerea, Tolstoi a promovat astfel pedagogia umanistă.

Dacă avem în vedere perioada modernă, morala kantiană, bazată pe postulatul unui om ideal, subliniază că omul nu poate deveni om decât prin educație: "El nu este decât ceea ce-l face ea" [12, p. 10]. Copiii nu trebuie educați după starea de față a neamului omenesc, spunea filozoful, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor.

Ideile umaniste ale educației au fost puncte de reper în constituirea concepției pedagogice a reprezentanților educației noi (Dewey J., Montessori M., Claparede E., Decroly O.). *Educația nouă* viza reorientarea teoriei pedagogice de la o şcoală axată pe educator

(magistro-centrism) la o şcoală centrată pe trebuinţele şi interesele copilului (pedo-centrism). Utilă cercetării noastre este paralela între elev şi curriculum, realizată de J. Dewey:

Elev: psihologicul → interes → libertate de manifestare → spontaneitate

Curriculum: logicul → efort → control (îndrumare îndeaproape) → orientare (activitate impusă)

Despre pedagogia Waldorf s-a spus că este echivalentă cu pedagogia dezvoltării, deoarece se ghidează după principiul: să aduci la vârsta potrivită conținutul potrivit, printr-un mod potrivit (este împotriva plasării sarcinii de învățare înaintea sarcinii de dezvoltare) - Steiner R. (principiul libertății în educație).

În perioada postmodernă, este ştiut că democratizarea vieții sociale presupune şi un aflux de produse pseudo-culturale, care scapă standardelor valorice. Raportată la teoria modernă, cultura este ceva ce ar trebui învățat de către elevii aparținând unor culturi diferite; raportate la teoria postmodernă, toate culturile nu numai că au valoare egală, dar constituie realități la fel de importante.

N. Radu [1995] afirmă că Viktor E. Frankel, profesor de neurologie şi psihiatrie la Universitatea din Viena, constata o schimbare esențială în evoluția dominantelor adolescenților şi tinerilor. Pe prim plan, la pacienți, nu mai sunt problemele sexuale (ca pe vremea lui Freud), nici complexul de inferioritate (din vremea lui Adler), ci cele ale sensului vieții combinate cu ceea ce autorul a numit, în 1955, "vacuum existențial". Şi acest *existentielle Vakuum* este prezent pretutindeni în lumea de azi.

Se apreciază că "dezvoltarea postmodernă a curriculum-ului nu va mai face apel la o autoritate birocratică pentru a i se oferi metodologia oficială a instruirii şi interpretarea oficială a textelor; educatorii nu vor mai fi acceptați ca receptori pasivi ai unui <<curriculum etalon>>, care doar implementează scopuri şi obiective standardizate" [200, p. 118]. În aceste condiții, "curriculum-ul reprezintă mai degrabă un amalgam de elemente pe care nu le coordonează şi nu le compatibilizează nici o intenție educațională (...), ceea ce, în realitate, anulează ideea de curriculum, a cărei caracteristică esența este integralitatea" [202, p. 103].

În procesul determinării curriculum-ului nu se recunoaşte încă centrarea pe valorile autentice, nu se studiază educația ca libertate (Albu G., Antonesei L., Mândâcanu V.). Constituind o problemă fundamentală a gândirii filosofice şi a practicii educaționale, conceptul idealului umanist de educație a proiectat un model de personalitate umană. Abordând problema corelației între personalitate şi valorile culturii şi civilizației umane, concepție pusă în evidență de filozofii români (Rădulescu-Motru C., Andrei P., Vianu T.), "devine posibilă conceperea filosofiei învățământului ca sistem integrat axiologic,

biopsihosociocosmic. Este o concepție de ideal care permite înțelegerea obiectivelor educației axiologice într-un context intercultural universal" [132, 2001, p.40].

S. Haret a promovat educația în spiritul unității culturale a neamului, a deplinei egalități în dreptul la cultură al tuturor straturilor sociale ale țării şi spunea că şcolii îi revine datoria de a sădi în sufletul tinerilor sentimentul solidarității naționale.

Mergând pe linia personalismului energetic şi a personalității umane concepută în acest spirit, C. Rădulescu-Motru vorbeşte despre ideea de *românism*, în sensul de ideal etnic pentru o educație specifică a poporului român. Pentru C. Narly, idealul educativ este ceea ce numeşte el *imperativul categoric al personalității,* iar pentru O. Ghibu acesta trebuie să fie unul național. Bun mânuitor al pedagogiei comparate, O. Ghibu era de părere că noi, românii, nu suntem şi nici nu trebuie să fim occidentali sau orientali; alta trebuie să fie pedagogia noastră.

Realizarea acestei incursiuni în pedagogia umanistă ne îndreptățește să afirmăm că modernitatea se pregăteşte să intre în vârsta sa matură: accentul se deplasează pe valoare; lăsând în urmă magistrocentrismul şi pedocentrismul, *secolul XXI va fi unul axiocentric.* "Dacă educația este centrată axiologic (...), nu există nici un pericol de rătăcire a drumului drept" [7, 2002, p. 204]. Coloana vertebrală a educației culturii este reprezentată prin valorile etern-umane, iar elementul central al culturii, şi deci al educației, prin valorile comunității, prin valorile epocii.

În elaborarea unui curriculum, se ajunge la conținuturi numai după ce se precizează obiectivele. În analiza taxonomiilor propuse pentru obiectivele educaționale se constată asimetria dintre rezultatele obținute în domeniul cognitiv şi cele infinit mai modeste obținute în domeniul afectiv şi în cel psihomotor. Cauzele țin fie de motivații de ordin subiectiv (influența persistentă a pedagogiei tradiționale care favorizează instrucția în detrimentul educației), fie de posibilitatea mai mare de măsurare a performanței în domeniul cognitiv, fie de ignorarea proceselor de învățare afectivă sau morală.

Deoarece cercetarea noastră are ca obiect de studiu formarea stilului profesional al studentului pedagog, se impune să nu ne axăm numai pe obiectivele de tip cognitiv şi să abordăm conținuturile cu mai multă grijă pentru obiectivele afectiv-atitudinale şi psihomotorii care se regăsesc în cadrul noilor educații.

Este necesar ca în elaborarea curriculum-ului să ne raportăm la *standardele de performanță*. În baza obiectivelor cadru şi a celor de referință, se elaborează standardele de performanță. Acestea țin cont de caracteristicile psihopedagogice ale vârstei şcolare vizate şi

reprezintă criterii de evaluare a calității procesului de învățare, constituind specificări de performanță ce vizează cunoştinţele, competenţele, atitudinile stabilite prin curriculum.

Precizăm că literatura de specialitate identifică, în ultimul timp, conceptul de competență pedagogică cu acela de standard profesional minim, adesea specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice. În S.U.A. utilizarea termenului este mai veche, apărând în perioada anilor 1960-1970, când s-a constituit o adevărată mişcare "competency-based teacher education" (CBTE), care a avut ca obiectiv formarea profesorilor pe bază de competențe.

Treptat, conceptul a pătruns în practică şi se vorbeşte din ce în ce mai mult despre nivelurile de competență. De exemplu, măiestria pedagogică se referă la o treaptă superioară de dezvoltare a unei competențe pedagogice, se formează în timp, prin antrenament, dezvoltând competențele inițiale, de bază pe măsură ce profesorul capătă experiență.

Un standard conține ca elemente: ce activități se aşteaptă a fi desfăşurate de către un profesor, care sunt caracteristicile pe care trebuie să le îndeplinească aceste activități pentru a fi de nivel (descrierea), motivarea necesității de a realiza aceste acțiuni (raționalizarea), prezentarea criteriilor de evaluare a calității activităților (comportamente observabile, măsurabile), cum vor fi măsurate activitățile solicitate (instrumente).

Printre avantajele introducerii standardelor putem aminti: precizarea calitativă a programelor de formare pedagogică, metodică, de practică pedagogică, enunțarea criteriilor şi metodologiei de evaluare continuă şi finală a viitorilor profesori, motivarea studentului şi profesorului şi conştientizarea aşteptărilor legate de profesiunea didactică. Printre precauțiile pe care trebuie să le avem în vedere se numără: asigurarea unui grad de flexibilitate în aplicare şi interpretare, adaptarea continuă la situații reale, corelarea cu alte standarde existente în sistem, revizuirea periodică, după evoluția cerințelor şcolii şi a profesiei.

De reținut este faptul că "elaborarea standardelor învățământului universitar se va face de *sus* în *jos*: profil, specialitate, specializare, disciplină de învățământ, dar se va realiza prin formarea unor elemente comportamentale achiziționate la nivel de disciplină de învățământ" [197, p. 154-160].

Precizăm că standardele trebuie să prevadă nu doar diferite variante ale conținutului, ci întregul proces instructiv-educativ, în concordanță cu următoarele *principii*:

a) umanizarea învățământului - acesta trebuie să aibă un caracter deschis şi să creeze condiții de dezvoltare a personalității biopsihosociocosmice;

b) descentralizarea şi flexibilizarea învățământului - prin stipularea libertății de alegere a unei părți a programului (20-25%) în funcție de resursele umane şi materiale, interesele şi capacitățile celor educați;

c) organizarea eficientă a conținuturilor - în sensul corelării interdisciplinarității cu transdisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, multidisciplinaritatea şi organizarea modulară;

d) varietatea programelor de învățământ - fapt ce ar face posibilă şi ar uşura integrarea noilor educații în cadrul disciplinelor tradiționale;

e) regândirea pregătirii inițiale şi continue a cadrelor didactice - trebuie să existe o coerență şi corespondență între formarea inițială şi continuă.

Este important de subliniat că formarea stilului profesional al studentului pedagog presupune o organizare deschisă din punct de vedere axiologic, iar aceasta se ghidează după tabloul indicatorilor de pertinență, elaborat de G. Văideanu [224, 1988, p. 189-190]:

1) Deschidere față de achizițiile şi progresele ştiinței şi ale tehnologiei şi selecționarea elementelor de introdus în cadrul conținuturilor în lumina finalităților educației general-obligatorii;

2) Acord axiologic al conținuturilor cu valorile şi evoluțiile din domeniul culturii şi al artei; analize periodice ale valorii culturale a programelor şi manualelor şcolare;

3) Menținerea unui echilibru între dubla deschidere a conținuturilor: față de problematica planetară şi de trebuințele specifice ale comunității locale şi naționale;

4) Adecvarea continuă a conținuturilor la trebuințele şi posibilitățile spirituale, fiziologice şi fizice ale celor angajați în procesul de învățare la diferite niveluri ale sistemelor educative;

5) Asigurarea echilibrului în conceperea conținuturilor la nivel central (planuri, programe, manuale) şi la nivel local (activități didactice şi extradidactice); echilibru între grupele de obiective: cognitive, moral-afective, psihomotorii, între grupele de discipline sau între discipline (...);

6) Asigurarea coerenței conținuturilor în plan diacronic şi sincronic, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei şi al eliminării contradicțiilor sau rupturilor între capitole, între discipline sau între cicluri şcolare;

7) Conceperea şi dozarea conținuturilor şi a modurilor de organizare a învățării, astfel încât elevii să fie angajați în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăța;

8) Orientarea prospectivă şi democratică a conținuturilor astfel încât şansele de succes ale celor care învață să sporească.

Din perspectivă axiologică, proiectarea şi implementarea unui curriculum care să includă noile educații în vederea formării unui stil adaptabil şi flexibil presupune abordarea acelor valori educaționale cum sunt cele propuse într-o importantă lucrare editată de UNESCO [187, p. 163] : *valori sociale* (cooperarea, amabilitatea, justiția şi dreptatea socială,

spiritul civic, simțul responsabilității, respectul drepturilor omului); *valori ce privesc individul* (veracitatea, onestitatea, disciplina, toleranța, simțul ordinii, spiritul de perfecționare); *valori ce vizează țările şi lumea* (patriotismul, conştiința neamului, înțelegerea internațională, fraternitatea umană, conştiința interdependenței dintre națiuni); *valori procesuale* (abordarea ştiințifică a realității, discernământul, căutarea adevărului, reflecția).

În proiectarea unui curriculum eficient este necesar să regândim finalitățile educaționale şi să inserăm în tabloul disciplinelor tradiționale *noile educații* care, deşi nu sunt inventate de modernitate, pot constitui răspunsuri ale întrebărilor ce derivă din problematica lumii contemporane.

Proiectul de Curriculum Matrice exprimă intenții educative care conțin, fără îndoială, câteva linii directoare ce traversează diferite etape şi domenii educative şi reflectă marile finalități pe care curriculum-ul trebuie să le servească; "un curriculum matrice deschis şi flexibil trebuie să aibă drept obiective: educația morală şi socială a elevilor în măsura în care conține formarea atitudinilor şi valorilor, o educație fără discriminări, ci dimpotrivă, orientată spre egalitatea şanselor indivizilor şi posibilităților de realizare personală, deschiderea către mediul înconjurător, către realitățile sociale care o înconjoară şi, de asemenea, către progresul cultural în diferitele lui manifestări" [33].

Reluând concluziv ideile de mai sus, considerăm că noile educații şi-au găsit deja locul în cadrul curriculum-ului din cele mai multe țări ale Europei. Pentru a evita ca cerințele față de profesor să devină din ce în ce mai birocratice şi administrative, este nevoie de un curriculum flexibil; pentru ca proiectarea şi implemntarea curriculum-ului să fie eficientă, se impune formarea unui stil profesional corespunzător, iar implementarea noilor educații în conținuturile şcolare reprezintă unul din aspectele din perspectiva căruia trebuie gândită formarea stilului pedagogic.

1.3. Delimitări şi precizări conceptuale legate de problematica noilor educații şi a stilului profesional

Realitatea contemporană demonstrează că rolul şcolii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex, reafirmând ideea potrivit căreia avem nevoie de o educație dinamică, formativă, centrată pe valorile autentice. În societatea actuală, caracterizată prin mobilitate economică, politică şi culturală, noua ordine educațională nu se concepe fără avangarda mişcării pedagogice teoretice şi a praxis-ului educațional.

Atrage atenția faptul că *noile educații* sunt definite în anii 1980 la nivelul programelor şi a recomandărilor UNESCO ca răspuns la imperativele lumii contemporane. Procesul

declanşat stimulează trecerea de la demersurile specifice la abordările globale, interdisciplinare şi permite aprofundarea unor probleme sociale care cer soluţii concrete: democraţia, pacea, mediul, alimentaţia, sănătatea etc. Considerate ca purtătoare de noi obiective şi mesaje, *noile educaţii* s-au constituit ca răspunsuri date unor sfidări. Este necesar ca educaţia să pregătească oamenii pentru schimbări, pentru trăirea lor şi pentru participarea la pregătirea lor. Educaţia cu sens valoric uman şi bine organizată este o condiţie a creşterii forţei de creaţie a spiritului uman şi a progresului spre democraţie.

Schimbările din lumea contemporană, deşi dau rezultate contradictorii în planul etic al angajării pentru demnitatea omului, presupun încredere în capacităţile de creaţie ale omului. S-ar părea că alternativele se polarizează - între emanciparea fiinţei umane sau manipularea ei, între supravieţuire sau pieire. Se impune astfel ca *noile educaţii* să fie gândite în condiţiile optimismului pedagogic, putând facilita descoperirea răspunsurilor la problemele cu care se confruntă fiecare generaţie.

G. Văideanu identifică modalităţile de introducere a acestor noi tipuri de conţinuturi în planurile şi programele de învăţământ [225, 1996, p. 66- 67]:

a) *demersul infuzional* - noile tipuri de conţinuturi specifice uneia sau alteia dintre educaţii sunt dispersate, pe bază de logică şi afinităţi, în aria unor discipline diferite; noile conţinuturi se cer integrate în ansamblul numit programe şi nu adăugate sau placate la sfârşitul unor capitole.

Această modalitate are avantajul că nu se aduc modificări planurilor de învăţământ, ci numai programelor. Dezavantajele sunt mai numeroase; conţinuturile adăugate sunt uneori neglijate de profesori, fiind tratate ca mici abateri de la conţinutul specific disciplinei.

b) *modulele integrate la diferite niveluri şcolare şi în cadrul unor discipline adecvate* - organizarea modulară a conţinuturilor înregistrează progrese, iar avantajele şi dezavantajele ei sunt cunoscute. Întrucât între noile tipuri de conţinuturi (noile educaţii) există conexiuni numeroase rămâne deschisă problema corelaţiilor între modulele introduse în aria unor discipline diferite.

c) *disciplinele specifice* - în unele ţări apare în orarele şcolare educaţia în materie de populaţie, în altele educaţia ecologică. Sunt relativ numeroase statele care au introdus educaţia pentru democraţie şi pentru drepturile omului, educaţia sanitară modernă sau educaţia tehnologică.

d) *sintezele interdisciplinare trimestriale şi finale* - acestora li s-ar putea rezerva în orar câte două ore trimestrial, pregătirea lor extinzându-se de-a lungul întregului trimestru şi presupunând o colaborare sistematică între cei 2-4 profesori angajaţi.

Modurile de a grupa sau prezenta noile tipuri de conținut (noile educații) variează, dar obiectivele lor sunt aceleași. Școala contemporană nu mai poate ocoli acestă problematică interdisciplinară care este a tuturor profesiunilor și a tuturor cetățenilor capabili să-și îndeplinească rolurile sociale, etice și politice care le revin. S-a constatat că dezvoltarea nu poate avea loc fără pace, că pacea nu poate fi autentică fără respectarea drepturilor omului și asigurarea libertăților fundamentale, că la rândul lor aceste libertăți și drepturi sunt iluzorii acolo unde domnește mizeria, foametea și analfabetismul.

Aceste evoluții l-au condus pe Aurelio Peccei, fostul președinte al Clubului de la Roma, la introducerea unui nou concept, acela de *problematică a lumii contemporane.* Caracteristicile acestei problematici sunt [10, p. 8-9]:

- caracterul universal, în sensul că nici o țară de pe glob și nici o regiune nu se poate plasa în afara acestei problematici;

- caracterul global, în sensul că ea afectează toate sectoarele vieții sociale, constituind o sursă de probleme deschise și, în unele cazuri, de dificultăți atât pentru sfera vieții materiale, cât și pentru cea a vieții spirituale;

- o evoluție rapidă și greu previzibilă, în sensul că oamenii se văd puși în fața unor situații complexe pentru care nu sunt pregătiți, pentru abordarea cărora nu au metode sau soluții adecvate;

- caracterul pluridisciplinar, adică cu conexiuni puternice și numeroase în fața acestor demersuri epistemologice; oamenii, tentați să folosească demersuri unidisciplinare și nu pluridisciplinare, se văd dezorientați;

- caracter prioritar sau presant, în sensul că presiunile exercitate asupra comunității mondiale și a fiecărei comunități naționale sunt puternice, de neeludat, cerând răspunsuri prompte, ingeniozitate și deseori eforturi financiare importante.

La Willamsburg s-a afirmat că școala este în criză (1968). În lucrarea sa *Criza mondială a învățământului,* Ph. Coombs afirma că școala nu mai face față cererii de educație, că au crescut alarmant costurile școlii și că aceasta nu mai este capabilă să formeze competențe profesionale pentru societate. Marile probleme cu care se confruntă omenirea cer o rezolvare urgentă, prin folosirea celor mai eficiente mijloace și forme de educație. Se consideră că "abandonarea valorilor tradiționale ale educației, lipsa unui sistem axiologic de educație prin valori și pentru valori și criza de conștiință morală etică și spirituală a adus școala și educația morală în fața imperativelor lumii contemporane, cerând identificarea celor mai potrivite teme de educație" [132, 2001, p. 32-33].

Deşi diversele aspecte ale *noilor educaţii* sunt interdependente, în perspectiva Recomandării din 1974, conceptul educației pentru înțelegere internațională este utilizat ca un termen generic, care înglobează pe toți ceilalți.

Educația pentru o nouă ordine economică internațională implică o activitate multidimensională conştientă a statelor şi naţiunilor lumii pentru dezvoltarea multidimensională, justiție şi echitate. Mesajul educației pentru noua ordine trebuie să utilizeze un limbaj accesibil, termeni, teze, idei adaptate circumstanțelor date, astfel încât să reuşească atingerea scopului principal propus: conştientizarea şi mobilizarea opiniei publice asupra necesității soluționării adecvate a problemelor actuale.

Se consideră că "soluționarea acestor probleme contemporane revine solidarizării şi colaborării internaționale active, bazate pe conştiința existenței unor nevoi şi interese fundamentale comune, care reclamă restructurarea actualelor raporturi economice internaționale" [10, p. 74]. Creşterea sprijinului economic, financiar şi tehnologic acordat de țările industrializate reprezintă atât o îndatorire de natură morală, dar şi o obligație cu semnificații juridice.

Educația pentru o nouă ordine economică internațională nu poate fi concepută numai ca un proces cognitiv, de transmitere a unor informații asupra stării de subdezvoltare şi a căilor lichidării sale ci şi ca o acțiune educativă menită să cultive convingeri, sentimente de solidaritate cu privire la interesele fundamentale ale popoarelor, ale oamenilor de pace, justiție şi echitate, capabili să determine comportamente favorabile schimbării şi dezvoltării. O mare parte a educației economice se realizează în cadrul unor situații empirice de instruire; se impune ca metodologia educației economice să se adapteze la specificul obiectivelor şi conținuturilor vehiculate, indiferent de disciplina predată şi activitatea de instruire practicată.

Educația pentru drepturile omului se sprijină pe principiile care stau la baza "Cartei Națiunilor Unite", a "Declarației universale a drepturilor omului" şi a pactelor internaționale referitoare la drepturile omului. În consecință, ea trebuie să acorde aceeaşi importanță drepturilor economice, sociale, culturale, civile şi politice, ca şi drepturilor individuale şi colective.

U.N.I.C.E.F.-ul, ca organism al O.N.U., are un rol important în promovarea politicii de protecție socială a copilului, promovarea drepturilor copilului şi, în cadrul acestora, a dreptului la educație. Educația trebuie să încurajeze atitudinile de toleranță, de respect şi solidaritate inerente drepturilor omului, să informeze despre drepturile omului, să suscite o înțelegere şi o conştientizare care să întărească angajarea universală în favoarea acestor drepturi.

"Declarația drepturilor şi responsabilităților tinerilor" adoptată în 1985 identifică principalele drepturi şi responsabilități pe care şcoala trebuie să le promoveze:

- drepturi civile şi politice (dreptul de exprimare liberă a gândirii şi a opiniilor, dreptul de a participa la luarea deciziilor);

- drepturi economice, sociale, culturale (dreptul la educație, dreptul la sănătate, dreptul la muncă);

- drepturi de solidaritate (dreptul la viață, dreptul la un mediu sănătos etc.);

- responsabilități sociale, economice, culturale (cunoaşterea, sporirea patrimoniului cultural-ştiințific al națiunii, al umanității; participarea la dezvoltarea economică, socială şi culturală a poporului etc.).

Educația pentru democrație şi participare şi-a dobândit un loc aparte în curriculum-ul din unele țări. Aceasta poate fi o aplicație a educației pentru drepturile omului, vizând pregătirea elevilor pentru afirmarea lor în plan organizatoric, relațional.

Procesul educativ ar trebui să fie el însuşi democratic, axat pe participare şi conceput astfel încât să permită indivizilor şi societății civile să-şi amelioreze calitatea vieții. Şcoala trebuie să colaboreze cu alți actori sociali în cadrul unui principiu admis de toți în societățile democratice, principiul conform căruia şcoala participă la stabilirea egalității şanselor.

Statele recunosc dreptul copilului la educație, exercitarea acestui drept progresiv şi pe baza egalității şanselor. Se are în vedere învățământul obligatoriu şi gratuit pentru toți, se încurajează organizarea diferitelor forme de învățământ secundar, general şi profesional, deschise şi accesibile fiecărui copil, se stabilesc măsuri pentru gratuitivitatea învățământului şi oferirea ajutorului financiar în caz de nevoie. Învățarea democrației presupune cultivarea gândirii independente, a inițiativei, a imaginației şi a solidarității. Calitățile morale şi intelectuale pot deveni astfel atitudini şi stiluri de viață.

Educația ecologică (pentru protecția mediului înconjurător) este probabil cel mai bine structurată şi dispune deja de tradiție în țări ca Germania sau Elveția. Educația pentru mediu are ca scop schimbarea viziunii pe care noi o avem asupra lumii şi înțelegerea relațiilor care se țes în interiorul sistemelor ecologice, între om şi natură. Vizează, de asemenea, formarea capacităților de rezolvare a problemelor declanşate odată cu aplicarea tehnologiilor la scară socială, care au înregistrat numeroase efecte negative la nivelul naturii şi al existenței umane.

Exploatarea naturii este determinată nu de o proprietate sau alta asupra mijloacelor de producție, ci de mentalitatea oamenilor responsabili în luarea anumitor decizii. Problema care apare este aceea dacă omul contemporan este capabil să-şi supună comportamentul asigurării unui viitor bun pentru generațiile viitoare şi dacă profesorul poate să rămână neimplicat, indiferent.

Putem constata multiplicarea cadrelor de ecotehnie (pregătirea specialiştilor de nivel superior pentru a percepe mediul ca o realitate globală şi a-i proteja componentele aflate în primejdie). De asemenea, este de reținut ceea ce spunea un şef indian din Seattle la 1858: Pământul nu aparține omului. Omul aparține pământului. Toate lucrurile sunt legate între ele. Tot ceea ce se întâmplă pământului se întâmplă şi fiilor pământului, în aceeaşi măsură. Nu omul a țesut pânza vieții; el este doar un simplu fir al ei. Tot ceea ce el face pânzei, se întoarce împotriva lui.

În ultimii ani, oamenii de ştiință şi liderii politici au admis necesitatea de a proteja mediul înconjurător. Extinderea unor produse toxice, extinderea deşerturior, acumularea deşeurilor menajere, industriale, nucleare şi toxice, ploile acide au influențe negative şi pun în pericol patrimoniul genetic atât al plantelor şi al animalelor, cât şi al oamenilor.

Capacitatea de distrugere a luat o amploare care depăşeşte orice măsură, de aceea, o revenire la o anumită etică se impune cu necesitate. Agresiunea omului asupra mediului natural dar şi asupra mediului artificial (ex. războiul şi oraşele, industrializarea şi megalopolisurile) este datorată, de cele mai multe ori, luptei pentru existență şi se adaugă în mod fatal catastrofelor naturale.

"Charta Terrei", adoptată de către comunitatea internațională în timpul conferinței Națiunilor Unite asupra mediului şi dezvoltării la Rio de Janeiro (1992) şi cele două convenții internaționale semnate la Rio reprezintă un punct de plecare în încercarea de a rezolva problemele majore de mediu.

Educația pentru schimbare şi dezvoltare îşi propune atât responsabilizarea individului, cât şi pregătirea lui pentru afirmare şi adaptare, deoarece dezvoltarea potențialului uman determină, în ultimă instanță, succesul sau eşecul dezvoltării sociale. Aceasta vizează formarea şi cultivarea capacităților de adaptare rapidă şi responsabilă a personalității umane la condițiile inovațiilor şi ale reformelor sociale înregistrate în ultimele decenii ale secolului XX, în perspectiva secolului XXI. Ideea de a concepe educația pentru o lume în schimbare nu este foarte nouă; încă din 1926, W. Kilpatrick, constatând schimbările ce începuseră să devină mai rapide în lumea care se năştea după cel dintâi război mondial, a tras semnalul de alarmă, afirmând că totuşi viitorul nu este prin nimic previzibil. G. Berger [1973] are o atitudine mai puțin fatalistă şi apreciază că viitorul poate fi prevăzut în liniile lui mari de evoluție.

În momentul de față, ne aflăm cu toții în fața unei schimbări ce se întrevede a fi profundă, completă şi radicală. Ne aflăm în fața schimbării şi a unor imagini posibile ale viitorului pe care îl dorim. "Economiile sunt falimentare, viața comunitară este grav afectată de trecutul comunist,

criza morală şi cea spirituală par a fi erupt cu neaşteptată violenţă după prăbuşirea vechiului sistem, iar a schimba mentalităţile înseamnă a schimba educaţia" [6, 1996, p. 72].

Suntem de părere că a interveni pentru schimbări înseamnă şi a planifica schimbarea, iar şcoala, în sensul cel mai cuprinzător, este un loc central al schimbării. G. Berger cere educatorului un comportament deschis către schimbare şi o atitudine care să favorizeze acestuia utilizarea unui comportament inovator. Tot el afirma că "lumea se schimbă repede şi mai cu seamă se schimbă din ce în ce mai repede" [17, p. 42]. De aceea, educaţia pentru schimbare ar trebui să fie pivotul în jurul căruia să se înfăptuiască schimbarea educaţiei.

Omul nu trebuie să-şi ghicească viitorul, ci să-şi decidă viitorul, contribuind în egală măsură la dezvoltarea celorlalţi şi la propria dezvoltare, chiar dacă cunoscutul paradox al prospectivităţii pare că ne ridică mereu semne de întrebare: "Noi nu putem cunoaşte cu oarecare certitudine decât trecutul, fără a-l putea schimba; în schimb, noi avem libertatea şi puterea de a schimba viitorul, dar fără a-l cunoaşte" [63, p. 135].

Educaţia pentru tehnologie şi progres presupune asocierea inventivităţii şi a receptivităţii cu formarea spiritului critic faţă de perspectivele deschise de ştiinţele aplicate. Aici ar putea fi plasată şi bioetica. Puţine sisteme educaţionale au reuşit să infiltreze sentimentul de etică globală printre cei ce se dedică ştiinţei. Deşi în multe ţări ştiinţa este privită ca un domeniu extrem de specializat, ca un domeniu rezervat, ea implică o anumită viziune asupra lumii şi poate contribui la soluţionarea problemelor mondiale.

Problema majoră cu care se confruntă ştiinţa şi tehnologia este "proasta distribuţie şi orientarea greşită" [23, p. 154]. Una din dificultăţile principale ale ştiinţei şi tehnologiei provine din imaginea lor curentă ca produs finit şi nu ca proces de învăţare. Ştiinţa în mod primordial este un proces de "facere şi desfacere" a ipotezelor, axiomelor, imaginilor, legilor şi paradigmelor, şi nu a produselor. Dacă acest proces urmează să fie folosit pentru stăpânirea problemelor globale, el trebuie orientat.

Educaţia pentru comunicare şi mass-media poate fi privită ca atitudine receptivă corelată cu preocuparea prezervării identităţii culturale şi a respingerii violenţei, agresivităţii şi pornografiei, altfel spus, a respingerii ofertelor nonartistice izvorâte din interese pur comerciale.

O educaţie pentru mass-media presupune formarea şi cultivarea capacităţii de valorificare culturală a informaţiei furnizată de presă, radio, televiziune, un dezvoltat spirit critic, experienţă, înţelegerea corectă a scopurilor urmărite, a mijloacelor care trebuie folosite pentru atingerea acestor scopuri.

Elevii au o atitudine selectivă faţă de ceea ce le oferă un mijloc de comunicaţie sau altul, în funcţie de interes, pasiune, necesitate, căutând să "prindă" orice cauză, fie ea de

natură TV, literatură, radio, reviste etc, care să le aducă un plus de cunoaştere, de informaţie. Văzută ca o "educaţie în acţiune" [10, p. 111], educaţia pentru mass-media este un sistem la care participă nu numai profesorii, ci întrega societate prin formele sale de educaţie.

Se ridică problema necesităţii intervenţiei factorului educaţional în conştientizarea importanţei mass-media, în alegerea emisiunilor de radio şi televizate, în selectarea informaţiei din presa scrisă. Educaţia pentru comunicare invită la exprimare liberă şi presupune dezvoltarea capacităţii de a asculta, a capacităţilor de exprimare personală şi de transmitere a mesajelor constructive.

Educaţia în materie de populaţie sau demografică a devenit disciplină de studiu în unele ţări. Aceasta vizează cultivarea responsabilităţii civice a personalităţii şi a comunităţilor umane în raport cu problemele specifice populaţiei, exprimate la nivelul unor fenomene ca: densitate, migraţie; creştere, scădere; structură profesională, pe vârstă, sex; condiţii de dezvoltare naturale, sociale-situate în context global, regional, naţional, teritorial, zonal, local.

Înmulţirea vertiginoasă a populaţiei globului, ca şi amplificarea în cadenţă sporită a gradului ei de urbanizare, ridică complicate probleme în faţa contemporaneităţii. Totuşi, "decizia în acest domeniu aparţine fiecărei ţări care o va lua în funcţie de obiectivele dezvoltării naţionale, dar şi de preocuparea de a contribui la buna gestiune a resurselor mondiale şi la promovarea unei dezvoltări durabile" [225, 1996, p. 80].

Pe ansamblu, populaţia mondială nu a continuat să crească de-a lungul ultimelor secole. Datorită unei rate crescute a natalităţii şi a unei rate scăzute a mortalităţii realizate prin progresele medicinei şi ale igienei, în unele regiuni creşterea demografică este galopantă, percepută uneori ca o formă de dinamism, dar care împiedică ţările respective să se dezvolte economic şi antrenează o problemă de malnutriţie şi de educaţie. Gândind asupra viitorului aşezărilor existente, este indicat să se aibă în vedere că noi nu avem nici posibilitatea, nici dreptul de a impune posterităţii forme concrete privind felul în care ar arăta acestea.

Educaţia pentru pace şi cooperare îşi propune să transmită elevilor o cultură a păcii, să formeze şi cultive aptitudinile şi atitudinile civice de abordare a problemelor sociale prin dialog şi participare efectivă. Cooperarea este un tip de interacţiune ce poate antrena două sau mai multe persoane care au un scop comun. Succesul unuia este şi succesul celuilalt, iar recompensa este egală pentru toţi.

Considerăm că educaţia ar trebui să contribuie la înţelegerea internaţională, la întărirea păcii mondiale şi a luptei împotriva tuturor formelor şi varietăţilor de rasism, de fascism sau de apartheid, ca şi a tuturor altor ideologii care inspiră ură naţională sau rasială.

Pacea nu înseamnă lipsa conflictului, este mai mult decât calmul la suprafață; în spatele lui mocnește conflictul. În orice acțiune de cooperare există elemente de conflict şi invers. Pacea nu înseamnă absența războiului; ea trebuie să fie construită cu participarea fiecăruia, pe baza unei viziuni comune. Se vorbește tot mai mult de edificarea unei "culturi a păcii" având drept fundament valorile universale ale respectului vieții, libertății, solidarității, toleranței, egalității între bărbați şi femei.

Elevii şi studenții de astăzi au nevoie de o pregătire intelectuală şi afectivă în domeniul păcii şi de o cunoaştere a lumii in care trăiesc, lume care îmbină diversitatea cu unitatea, punându-ne în fața unor noi probleme, aspirații şi trebuințe care nu mai pot fi eludate. Întregul învățământ trebuie să contribuie la educarea sentimentului şi a ideii de solidaritate umană prin promovarea conținuturilor despre şi pentru pace în cadrul curriculum-ului preuniversitar şi universitar. Acest lucru s-a realizat deja în şcolile asociate ale UNESCO, în şcoli pilot ale Asociației mondiale pentru ideea de şcoală ca instrument al păcii în unele țări ca Norvegia, Suedia, Elveția. Formarea unei conştiințe planetare şi o cultură a păcii se impun ca finalități universal valabile ale educației.

Educația sanitară modernă vizează formarea şi cultivarea capacităților specifice de proiectare şi organizare rațională a vieții în condițiile rezolvării unor probleme specifice educației pentru petrcerea timpului liber, educației casnice moderne, educației nutriționale, educației sexuale [49, 1996b, p. 51].

Dreptul la loisir este însoțit de un drept la fericire pentru fiecare membru al societății; de aceea interesul față de *educația pentru timpul liber* a crescut. Timp liber înseamnă odihnă, divertisment şi dezvoltare. Se ştie, de asemenea, că odihna eliberează de oboseală, divertismentul de plictiseală, iar dezvoltarea de automatismele gândirii şi activității cotidiene. Se impune astfel ca şcoala să promoveze cunoaşterea exactă a funcțiilor şi a ansamblului condiționărilor sociale ale timpului liber în relație cu efectele acestuia asupra diferitelor categorii de public.

Educația casnică modernă îşi propune, printre altele, optimizarea funcției economice a familiei, în condițiile în care activitățile casnice fac parte din viața noastră şi trebuie să învățăm să îmbinăm utilul cu plăcutul.

Educația nutrițională pune accent pe criteriile de organizare şi utilizare a alimentației, pe modalități eficiente de păstrare a sănătății organismului. Alimentația rațională este o condiție esențială a unui organism sănătos. În timp ce medicina modernă occidentală a pus mai puțin accent pe medicina tradițională, actualmente ea se interesează din ce în ce mai mult de aportul diferitelor forme de medicină în terapie.

Educaţia sexuală nu poate fi privită simplist sau schematic. Educaţia ar trebui să conştientizeze că nu se poate vorbi de drepturi în sfera sexualităţii fără a lua în calcul şi datoriile care le incumbă. Mai mult ca oricine, şcoala are capacitatea să combată concepţiile confuze, dogmele arbitrare, tradiţiile sau preceptele perimate, făcând posibilă elaborarea unei etici active.

Semnificaţiile deosebite pe care le prezintă pentru viaţa şi activitatea popoarelor şi naţiunilor lumii educaţia sanitară modernă au făcut ca legislaţia unor state să prevadă obligativitatea în cadrul programelor şcolare a studiului *vieţii sănătoase* (Primary Education Act, 1983, din Olanda, acte normative din Germania etc.).

Sintagma *noile educaţii* nu înseamnă numai noi conţinuturi, ci adesea înseamnă şi conţinuturi complet diferite de cele cuprinse în disciplinele clasice. O parte din ele şi-ar putea găsi locul în cuprinsul actualelor discipline, în timp ce altele reprezintă probleme complexe ce şi-ar putea găsi rezolvarea educativă într-un context inter sau meta-disciplinar.

A introduce în conţinuturile şcolare noile educaţii nu presupune numai o nouă viziune asupra conţinuturilor educaţiei, ci şi "valorizarea valorilor" [55, 2000, p. 40]. Deplasarea interesului pentru profesor (magistrocentrismul-sec. al XVIII-lea) sau copil (pedocentrismul-sec. XX) către lumea valorilor (axiocentrism-sec. XXI) reprezintă o realitate de care trebuie să ţinem seama în procesul de formarea a stilului profesional. De asemenea, în vederea formării unui stil profesional din perspectiva noilor educaţii, importantă este comunicarea profesor-student deoarece aceasta este indispensabilă în vehicularea conţinuturilor specifice noilor educaţii.

Multitudinea cunoştinţelor acumulate la nivelul diferitelor ştiinţe şi discipline privind comunicarea umană îi ajută pe subiecţi să-şi adecveze relaţiile cu semenii lor, chiar să dispună de o mai bună şi profundă înţelegere a stilului lor de a intra în legătură cu alţii.

Este imposibil să existe o astfel de relaţie "în absenţa comunicării autentice între parteneri, a deschiderii lor, a capacităţii reciproce de empatie. Iar iniţiativa trebuie să revină formatorului, el are posibilitatea şi obligaţia să acopere prăpastia, să construiască punţi de legătură" [7, 2002, p. 118].

Cercetarea stilurilor pedagogice reprezintă nu numai o nouă perspectivă, ci şi o nouă etapă în cunoaşterea ştiinţifică a personalităţii profesorului. Analiza şi evaluarea stilurilor educaţionale prezintă avantaje multiple. Acestea sunt de natură să releve determinanţii şi dinamica comportamentelor didactice, să explice de ce unii pedagogii cu aceeaşi pregătire care acţionează în contexte şcolare relativ similare obţin rezultate profesionale diferite.

Stilul profesional este asociat unor comportamente, se manifestă sub forma unor structuri de influenţare şi acţiune, prezintă consistenţă internă, stabilitate relativă şi apare ca produs al personalizării principiilor, normelor şi metodelor specifice activităţii instructiv-educative.

Conceptul de stil educațional (teaching style) s-a impus relativ recent în literatura pedagogică, semnificațiile sale teoretice şi aplicative configurându-se în aria cercetărilor interesate în special de comportamentul didactic al profesorului, relația profesor elev/student şi formarea/perfecționarea cadrelor didactice. Cu toate acestea, tipologia stilurilor educaționale s-a îmbogățit, sintetizând experiențele cumulate în timp (vezi *Anexa 1*).

Stilul exprimă aspectele neobservate direct, dar care stau la baza comportamentelor, adică motivele, nevoile, atitudinile. Altfel spus, este o conduită complexă ce presupune exprimarea în termeni comportamentali a unor atitudini şi trăiri interioare, rezultat al unei motivații. Stilul este o variabilă organizațională, cu mare influență în plan relațional, interacțional-pedagogic, în componența căreia intră "componente personalitare dar neoperaționale, neexecutive, ci numai câteva psihosociale şi manageriale, formate în contact cu situațiile externe" [108, 2000, p. 128].

În desfăşurarea predării, profesorul se raportează atitudinal la elevi/studenți, la elementele de conținut ale acestei activități, la normele care o orientează şi fundamentează. De aici rezultă că stilul defineşte "atitudinea diferențiată a profesorului față de aceste entități, modul specific de a aborda elevii şi situațiile de învățare, de a trata şi evidenția valorile disciplinei pe care o predă, de a folosi metodele şi tehnicile de instruire" [176, p. 51].

Se pot diferenția variate polarități stilistice: profesori care lucrează ordonat/dezordonat, profesori care folosesc gesturi şi procedee stimulative/frenatorii, profesori care sunt/nu sunt la curent şi introduc/nu introduc noile conținuturi. Prin urmare, precizăm că stilul evidențiază ceea ce este specific fiecărui profesor, nota sa personală în realizarea activității didactice.

Dacă ne propunem să ne raportăm la eficiența stilului, precizăm că stilul cel mai eficient este cel optim în raport cu fiecare variabilă ce concură la realizarea actului educațional. Totuşi, din multitudinea clasificărilor, reținem că stilurile eficiente sunt:

- *stilul creativ, inovator* deoarece presupune interes pentru abordarea problematicii disciplinei predate din diferite unghiuri de vedere şi receptivitate față de nou, o atitudine pozitivă față de profesia aleasă şi disciplina predată;

- *stilul comunicativ-deschis* pentru că eficiența actului didactic depinde, în mare măsură, de o comunicare eficientă;

- *stilul echilibrat/agreabil* care presupune înțelegerea afectivității ca factor psihic cu rol stimulativ, reglator şi facilizator în cunoaştere, acțiune, învățare, evaluare;

- *stilul responsabil*, bazat pe profesionalism, seriozitate, exigență şi autoexigență în exercitarea funcțiilor didactice;

- *stilul democratic* pentru că favorizează un climat de cooperare, prin adoptarea deciziilor în echipă şi are la bază relații interumane şi educaționale democratice.

Valabilitatea unui stil poate fi stabilită contextual şi nu există doar un singur stil educațional pe care să-l considerăm a fi cel mai important, iar din perspectiva noilor educații, stilul profesorului nu poate fi decât unul inovator, comunicativ, echilibrat, responsabil. Se observă că echilibrul şi măsura, responsabilitatea, democratizarea relațiilor interumane, comunicarea deschisă şi onestă sunt valori promovate de noile educații.

În condițiile în care elevii şi studenții practică stiluri de învățare diferite, predarea multistilară poate fi una dintre condițiile predării eficiente. Educația, ca proces de derulare temporală extinsă, implică în diacronia sa schimbarea, necesitatea adaptării la cerințele societății în care acționează şi căreia i se adresează prin produsele sale. Acesta este motivul pentru care istoria omenirii înregistrează existența unor tipuri diferite de educație, adaptate momentului şi contextului istoric în care au acționat în mod concret.

Problematica stilului educațional este şi ea supusă reevaluării, iar o schimbare de viziune şi de stil se impune cu necesitate. Prin raportare la optimizarea procesului de învățământ şi inserarea noilor educații în conținuturile şcolare, stilurile educaționale care vor fi promovate se vor caracteriza prin: interes pentru cooperare, asigurarea unui climat stimulativ, promovarea unor relații democratice, crearea unui echilibru între exigență şi indulgență, accentuarea dominantei afective, stimularea participării şi a comunicării deschise.

Pentru o schimbare a stilului nu este nevoie de o schimbare a trăsăturilor de personalitate, ci de o reconstrucție şi de o reechilibrare între cele existente deja. Necesitatea perfecționării stilului profesional este evidentă, dată fiind continua adaptare la realitatea activității, mobilitatea şi complexitatea mediului intern şi extern. Ideea că, o dată format, stilul profesional este definitoriu pentru profesor reprezintă o realitate, însă aceasta nu exclude necesitatea perfecționării lui, în raport cu noile cerințe care derivă din problematica lumii contemporane. Perfecționarea stilului profesional este o misiune difilă care se poate însă realiza prin stagiile de reciclare unde se poate reconsidera sistemul ce valori al profesorilor.

Dacă reconstruirea şi reechilibrarea trăsăturilor de personalitate, perfecționarea stilului profesional apar atunci când profesorii au deja o anumită experiență la catedră, formarea stilului profesional al studenților pedagogi începe o dată cu formarea inițială (unde vorbim despre conturarea, punerea bazelor, formarea unor atitudini) şi se continuă după terminarea facultății, în cadrul formării continue şi a activității la clasă.

În ciuda situației paradoxale în care se găseşte, în pofida obstacolelor cu care se confruntă, educația este invitată să pregătească într-o manieră activă, mai constructivă şi dinamică, generația viitoare. În aceste condiții *noile educații* vin să pregătească un comportament adecvat (adaptat), adică rațional care să atenueze în parte *şocul viitorului*.

CAPITOLUL II

STILUL PROFESIONAL AL STUDENTULUI PEDAGOG ÎN CONTEXTUL CERCETĂRILOR ŞI EXPERIENȚEI PEDAGOGICE

2.1. Modelul personalității profesorului din perspectiva cercetărilor şi experienței pedagogice

Studierea unui model devine astăzi o necesitate deoarece această problemă este în strânsă legătură cu selectarea celor care ar avea mai multe şanse de realizare în profesia didactică. În vederea formării profesionale din perspectiva diferențierii şi valorizării aspectelor individuale identificăm cel puțin două modele ale căror contururi sunt uşor detectabile în literatura de specialitate. "Primul, cel umanist, pune accentul pe dezvoltarea integrală a personalității viitorului educator, propunându-şi să-i cultive mai mult spiritul şi fiind mai puțin interesat de câştigarea unor abilități specifice. Al doilea, cel tehnicist, pragmatic, este centrat pe însuşirea unor tehnici, algoritmi, reguli de acțiune educațională cu relevanță practică imediată" [128, p. 195].

Eficiența şi eficacitatea sistemelor de pregătire a cadrelor didactice depind de substanța concepției pe care se fundamentează. În ceea ce priveşte rolul major al Universității există două puncte de vedere diferite: să producă competențe profesionale (pe de o parte) şi să producă cultură (pe de altă parte). Din punct de vedere al complexității, pregătirea personalului didactic îmbină dimensiunile umaniste cu tehnicitatea, iar alegerea unui model sau altul, a unei teorii sau alta se realizează din perspectiva globalizării economice, sociale şi culturale. Din acest punct de vedere, conturarea reperelor pe care se va construi, forma stilul profesional al studentului pedagog identifică noi strategii de formare a personalului didactic, în contextul schimbărilor preconizate în învățământul superior.

În România, preocuparea pentru elaborarea unor criterii şi repere de calitate în legătură cu prestația celor care lucrează în sistemul educațional reprezintă unul din obiectivele Consiliului Național pentru Pregătirea Profesorilor, din cadrul Proiectului de reformă a educației (PRE). Standardele Profesionale Naționale pentru Profesori contribuie la restaurarea statutului şi prestigiului cadrelor didactice deoarece acestea precizează ce fel de cunoştințe şi abilități caracterizează diferitele niveluri calitative ale predării şi cum se conturează traseele posibile de evoluție în cariera didactică.

În abordarea temei noastre, am considerat că este obligatoriu să identificăm problematica standardelor profesionale pentru profesia didactică şi să analizăm conceptele de

competență pedagogică şi performanță profesională. Actele normative care au stat la baza conceperii standardelor profesiei didactice sunt Legea nr. 128/1997 privind Statutul personalului didactic şi Legea învățământului nr. 84/1995, republicată.

Statutul personalului didactic precizează în art. 2 că această lege reglementează "funcțiile, competențele, responsabilitățile şi obligațiile specifice personalului didactic şi didactic auxiliar, precum şi ale celui de conducere, de îndrumare şi control" [121]. Se fac referiri la protejarea cadrului didactic în timpul desfăşurării activității didactice, la încurajarea personalului didactic de a participa la viața socială şi publică, de a-şi exprima liber opiniile profesionale în spațiul şcolar sau universitar şi la activitățile concrete, trecute în fişa postului, tipizată la nivel național.

Art. 68 (alin. 1) din Legea învățământului precizează că "studenții şi absolvenții care optează pentru profesiunea didactică sunt obligați să participe la activitățile Departamentului pentru pregătirea personalului didactic (DPPD)" [119]. Conform aceluiaşi articol (alin. 2), Departamentul funcționează în instituțiile de învățământ superior, pe bază de regulament, şi are planuri de învățământ distincte, care cuprind discipline de pregătire teoretică şi practică în domeniile pedagogiei, psihologiei, logicii, sociologiei şi metodicii de specialitate. În realizarea activităților proprii, departamentul este sprijinit de facultățile de profil [119].

În România, au fost efectuate investigații în problema formării cadrelor didactice, printre direcțiile de cercetare amintind: elaborarea modelelor şi programelor de formare inițială şi continuă (Mitrofan N., Niculescu R.M., Păun E., Maciuc I.), analiza taxonomiei competențelor profesorului ideal şi elaborarea standardelor ocupaționale pentru cariera didactică (Cristea S., Dragu A., Călin M., Potolea D., Joița E.), identificarea unor nevoi de formare şi dezvoltare profesională (Iucu R., Pânişoară I.), personalitatea profesorului (Mitofan N.).

Preocupările în elaborarea unui model al educatorului care promovează o pedagogie a libertății (Albu G., 1998), care se vrea a fi un model cultural (Cucoş C., 2000, Antonesei L., 2002) reprezintă un punct de plecare în vederea regândirii modelului autentic al cadrului didactic.

Într-o cercetare dedicată imaginii profesorului în viziunea studenților (1999-2001), L. Antonesei a înregistrat următoarele calități pe care ar trebui să le aibă formatorul formatorilor (le vom prezenta în ordinea descrescătoare a punctelor acordate şi a nominalizărilor efectuate): empatia, comunicativitatea, competența, tactul pedagogic, inteligența, creativitatea, obiectivitatea, moralitatea [7, 2002, p. 106-108]. A. Neculau, într-o cercetare din 1985-1986, a obținut o listă foarte apropiată de calități, chiar dacă ierarhia a fost diferită.

Astfel, s-a obținut următoarea ierarhie: competență în domeniu, inteligență, pasiune pentru profesie, obiectivitate, autoritate ştiințifică, capacitate de a obține cooperarea şi de participare, aptitudinea de comunicare, imparţialitatea [147, 1986, p. 129].

Rezultatele ambelor cercetări denotă că dimensiunea spirituală este neglijată de studenți. Nu considerăm că vina pentru acest lucru le aparține în întregime studenților; şcoala seamănă, valoric, cu societatea pe care o deserveşte. Se încurajează, de obicei, acele valori care sunt consonante cu marile aspirații ale epocii. Se apreciază "profilul spiritual al educatorului român ca fiind un model echilibrat, construit pe un mod propriu de afirmare a valorii şi demnității inteligenței, a încrederii în rațiune şi în om" [128, p. 55].

În termeni actuali, stilul profesional al educatorului român s-a definit pe un drum al decantării axiologice, armonia, echilibrul şi demnitatea fiind principalele caracteristici ale acestuia.

Abordând personalitatea profesorului, A. Dragu [1996] sintetizează următoarele tipuri de competențe:

- *politică* (validată la nivelul relațiilor dintre finalitățile macro şi microstructurale);

- *morală* (validată la nivelul relațiilor dintre calitatea proiectului didactic, calitatea mesajului educațional, calitatea repertoriului comun şi a comportamentului de răspuns al celor educați);

- *psihologică* (validată la nivelul relațiilor dintre densitatea informativă a activității şi rezonanța formativă a acesteia);

- *profesională* (validată la nivelul deschiderii față de problematica autoperfecționării în domeniul specialității);

- *socială* (validată la nivelul responsabilității asumate).

M. Călin [31, p. 56] precizează următoarele competențe: *comunicativă* (inițierea actului comunicării cu elevii), *teleologică* şi *pragmatică* (conceperea scopurilor pe care şi le asumă profesorul), *instrumentală* (utilizarea unui ansamblu de metode şi mijloace adecvate scopurilor), *normativă* şi *decizională* (indicarea şi ordonarea acțiunilor de realizat şi alegerea a cel puțin două variante de acțiune) şi *evaluativă* (măsurarea şi aprecierea corectă a rezultatelor).

Apreciem că profesorul îşi exercită rolul în baza a trei competențe specifice [42, p. 256]:

a) *competența profesională* - constă într-o cultură tehnică specifică şi o competență interumană care-i permite să lucreze totdeauna cu publicul şi să coopereze cu ceilalți profesori;

b) *competența de a întreține raporturi satisfăcătoare cu eşaloanele ierarhiei superioare* - presupune evaluarea periodică a profesorilor de către superiori;

c) *competența de a dezvolta bune relații cu beneficiarii* (studenți, parinți, comunitate) - se referă la priceperea de a utiliza corespunzător autonomia şi libertatea de care se bucură grupa de studenți.

Deşi surprinse din unghiuri diferite, "competențele viitorilor formatori reprezintă un spectru cu nuanțe apropiate: cunoştințe şi o imaginație bogată, entuziasm, luciditate, curaj, hotărâre, spirit de echipă (G. Berger); atitudine de înțelegere a semenilor, flexibilitate, capacitate de adaptare rapidă (G. de Landsheere); capacitate de sinteză, de selecție, sensibilitate, viziune prospectivă (G. Văideanu)" [161, 1999, p. 69].

Modelul educatorului constă în descrierea *dimensiunilor personalității* lui (cultura de specialitate, cultura psihopedagogică, cultura generală şi filosofică, capacități de creație ştiințifică, capacități de autoperfecționare, capacități atitudinale şi aptitudinale) din punct de vedere valoric (vezi *Anexa 2*).

În Rusia, specialiştii în domeniu au criticat şi critică sistemul universitar prin promovarea conservatorismului, predarea autoritară, rigiditatea procesului de instruire, formarea tehnocratică şi extensivă în calificarea profesorilor, centrarea excesivă pe conținuturi. Concepția reformării sistemului de învățământ din Rusia (1997) oferă câteva soluții privind optimizarea formării profesorului prin: elaborarea şi experimentarea unor modele noi de formare a cadrelor didactice, elaborarea programelor analitice şi renovarea planurilor de studii, selectarea conținuturilor psihopedagogice, diagnosticarea formării psihopedagoice a studenților [apud 234, 2002a].

Literatura de specialitate conturează modele de formare şi perfecționare a cadrelor didactice (FPCD) axate pe volumul informațiilor pe care un student trebuie să-l posede, calitatea conținuturilor psihopedagogice, sistemul obiectivelor formării, sistemul standardelor profesionale.

Conținutul activității profesionale a cadrului didactic presupune o serie de cerințe față de calitățile sale personale, cu valoare profesională. N.V. Kuzmina [apud 22, p. 89] delimitează patru particularități care determină structura activității cadrului didactic:

1. *tipul constructiv* (capacitatea de a proiecta personalitatea elevului, de a alege şi construi compozițional materialul şcolar în conformitate cu posibilitățile elevilor);

2. *tipul organizatoric* (capacitatea de a angaja elevii în diferite feluri de activitate, de a stimula această activitate);

3. *tipul comunicativ* (capacitatea de a stabili relaţii corecte cu elevii şi de a le reorienta în direcţia necesară, dacă este nevoie);

4. *tipul psihologic* (capacitatea de a cerceta procesul activităţii personale şi rezultatul acesteia).

F.N. Gonobodin [apud 22, p. 90], studiind experimental structura psihologică a aptitudinii pedagogice, a stabilit (după principiul empiric) mai multe aptitudini pedagogice: posibilitatea de a înţelege elevul; orientarea către elev în procesul învăţării (capacitatea de a explica materialul nou); puterea convingerii; exigenţa, principialitatea, tactul pedagogic; flexibilitatea comportamentului (aptitudinea de a reacţiona rapid la situaţii pedagogice şi modul de comportare în astfel de situaţii); competenţa; originalitatea, independenţa; conştiinţa profesională dezvoltată.

Clasificarea lui A.I. Şcerbacov este mai amplă şi se realizează după principiul ierarhic: cetăţeneşti, moral-pedagogice, social-perceptive, psihologico-individuale, priceperi şi deprinderi practice [apud 22, p. 90].

Comună pentru toate aceste clasificări este tratarea normativă, conform modelului profesional. Rezultă de aici că modelul eficient este derivat din practica profesorului eficient şi se axează mai mult pe pragmatism în determinarea conţinutului programului de formare a cadrelor didactice, concentrându-se asupra unei abordări sistemice.

Cercetările din Republica Moldova în domeniul FPCD (Pâslaru V., Guţu V., Papuc L., Mândâcanu V., Negură I., Pregher E., Zbârnea A.) se axează pe elaborarea unui nou curriculum universitar, pe structurarea personalităţii profesorului, deontologia şi etica profesională. Şcoala superioară din Republica Moldova dispune de o experienţă proprie FPCD dar aceasta nu este încă valorificată pe deplin şi este nevoie de răbdare şi perseverenţă în a sensibiliza în legătură cu importanţa dimensiunii spirituale a personalităţii educatorului.

Util cercetării noastre considerăm a fi modelul personalităţii profesorului din perspectiva dimensiunii spirituale elaborat de V. Mândâcanu, pentru că surprinde un aspect mai puţin studiat şi îl integrează în ansamblul celorlalte calităţi ale profesorului [132, 2001, p. 53]. Omul, ca măsură a tuturor lucrurilor, spunea Protagoras, nu se poate împlini ca personalitate fără a avea o perspectivă spirituală. Această idee presupune regândirea triadei clasice (cunoştinţe, capacităţi, atitudini) şi "avansează o nouă paradigmă de abordare proprie societăţii postindustriale de tip informatizat" [164, p. 42].

A. Zbârnea constată că discrepanţa evidentă, existentă între nivelul cercetărilor şi dificultăţile formării profesorilor impun renovarea sistemului. Implicaţiile pe care le presupune renovarea sistemului formării psihopedagogice sunt [235, 2002b, p. 53]:

- identificarea şi descrierea profilului de competență profesională;

- selecția şi articularea în sistem la nivelul unor strategii de formare a metodelor şi tehnicilor (demers metodologic).

Pentru a face față exigențelor actuale în formarea profesorilor, se impune constituirea unor modele de experimentare, centrate pe organizarea modulară, în formarea competențelor profesionale. Parcurgerea modulelor ca trepte de ascensiune profesională ne obligă să reflectăm la proiectarea şi experimentarea modulului corespunzător.

Referitor la diversificarea rolurilor pe care le poate exercita profesorul, se pot identifica în literatura occidentală unele ipostaze dominante, fiecare dintre ele accentuând o anumită latură a activității sale, circumscriind, în fond, locul său în procesul de învățământ.

E.A. Woolfolk [1990] menționează următoarele roluri:

- *expert al actului de predare-învățare* (poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ);

- *agent motivator* (întreține interesul studenților, curiozitatea şi dorința lor pentru activitatea de învățare);

- *lider* (conduce un grup de studenți, exercitându-şi puterea asupra principalelor fenomene ce apar în interiorul lui);

- *consilier* (este un observator sensibil al comportamentului studenților, un îndrumător persuasiv şi un sfătuitor al acestora);

- *manager* (supraveghează întreaga activitate, asigură consensul cu ceilalți factori);

- *profesionist reflexiv* (studiază şi analizează fenomenele psihopedagogice cu care se confruntă);

- *model* (reprezintă un exemplu pozitiv prin acțiunile şi comportamentul său).

Abordările funcționaliste sunt axate pe constatări şi exigențe legate de schimbările de funcție ale educatorului: de la cea de sursă de informare la cea de consilier, agent al dezvoltării şi schimbării [68]. Alți cercetători propun o abordare tehnologică a formării inițiale a cadrelor didactice, prin aplicarea tehnologiilor moderne (microînvățământul, autoscopia pe baza înregistrărilor audio şi video - Linard M., Prax I., 1978).

Abordările interpretativistă şi umanistă - prima se asociază cu studiul câmpului instituțional şcolar, iar cea de-a doua este centrată pe imaginea culturală a instituției şi propune diferite paradigme a FPCD (Atkin J. M., Raths J.D. -1974 şi Lesne M. -1977) - deduc trei modele din perspectiva procesului de socializare: de orientare normativă, de orientare personală şi un model adaptativ centrat pe inserția socială.

G. Ferry [1983] descrie trei modele de FPCD:

- centrat pe achiziții (vizând formarea competențelor);

- bazat pe o didactică rațională (porneşte de la ideea că un profesor trebuie să comunice o întreagă experiență; se are în vedere o formare profesională prin dezvoltarea personalității);

- reprezentând o ucenicie riguros controlată prin evaluări repetate.

A. Bonboir [apud 128, p. 60] propune trei modele alternative de FPCD:

- fondat pe caracteristicile profesorului, axul modelului fiind portretul ideal al acestuia;

- centrat pe proces, pe demersul didactic, pe cunoaşterea anatomiei predării;

- axat pe competențe, pe achiziții.

Formarea profesională a cadrelor didactice în țările anglo-saxone s-a axat pe ideea de profesionalism, iar țările specific latine s-au centrat pe formarea intelectuală a profesorilor. Tipul de educație care tratează în mod egal dimensiunea spirituală şi cea fizică a personalității copilului "a încurajat forme hibride de pregătire în institute pedagogice, învățământ postsecundar cu caracter nonuniversitar, dar şi încercări de încorporare a unor asemenea instituții în universitate" [128, p. 69].

Modelele de predare şi stilurile de predare influențează indirect procesul de pregătire a personalului didactic. Se constată neglijarea aspectului moral, a dimensiunii spirituale a personalității, neracordarea, în practică, la ansamblul de valori, coduri, principii, norme, reguli definitorii pentru profesia didactică. Recunoaştem că pe plan mondial sistemele de educație şi învățământ, ba chiar educatorii, fac obiectul suspiciunilor şi cunosc o perioadă de dizgrație. O întrebare legitimă este dacă cei educați au întotdeauna maturitatea necesară pentru a stabili ce înseamnă un bun profesor. În analiza calităților educatorului considerăm că trebuie să pornim de la ideea că s-ar putea ca modelul ideal să fie diferit în conştiința şi opinia copilului, a educatorului însuşi şi, eventual, a altor persoane neimplicate direct în actul educativ. Se afirmă adesea că pedagogia mileniului trei se va axa pe o practică personalizantă, iar în acest caz, este de dorit să fie respectat în aceeaşi măsură fiecare student, dar şi fiecare profesor.

Punctele de vedere existente pe tema profesorului ideal şi părerile despre rolul său corespund, de regulă, funcționării unei anumite ierarhii a valorilor, a unei idei dominante despre evoluția socială. Nu se exagerează atunci când se afirmă că de însuşirile profesorilor, concretizate în concepțiile şi atitudinile lor, în stilul lor de predare, depinde foarte mult ce anume vor deveni studenții.

Se poate spune că interesează mai mult nu modul cum sunt într-adevăr profesorii, ci cum trebuie ei să fie, având în vedere principiile şi scopurile acceptate, care circumscriu valori autentice. Acest aspect este subliniat şi de I. Kant atunci când afirmă necesitatea educării copiilor după o stare mai bună, posibilă în viitor. Interesul pentru starea dorită se împlineşte de obicei prin interesul pentru starea reală. Pe de altă parte, cei care se preocupă îndeosebi de starea actuală a lucrurilor în acest domeniu de obicei îşi pun întrebări în legatură cu felul cum ar trebui ea să fie.

R. Dottrens pune în mod retoric problema jurământului pedagogic: "Îmi voi exercita misiunea cu conştiinţă şi demnitate. Voi vedea în elevii mei, nu atât şcolari, cât copii şi nu voi uita niciodată că pentru partea care-mi revine sunt răspunzator de destinul lor. Voi menţine prin toate mijloacele de care dispun onoarea profesiei didactice (...). Fac aceste promisiuni în mod solemn, liber, pe onoare" [74, p. 77]. Adaptând conţinutul acestui jurământ, I. Todea consideră că "prin conţinutul sau fastul său un asemenea act ar putea exercita o puternică înrâurire asupra atitudinii ulterioare a educatorului" [217, p.32].

Constatăm că literatura pedagogică a acordat spaţii mari profilului de competenţă al profesorului. I. Neacşu [146, p. 203-208] semnalează introducerea relativ târzie -1965- a termenului de competenţă. Noţiunea de competenţă este adesea descrisă drept "o capacitate intelectuală ce dispune de variate posibilităţi de transfer (...), capacitate care-şi asociază componente afective şi atitudinale, de motivare a acţiunii" [128, p. 101]. C*ompetenţele* înseamnă capacităţi, cunoştinţe şi atitudini care arată faptic modul de acţiune ales în vederea atingerii obiectivelor. Competenţele sunt "capacităţile puse în aplicare, utilizate în diverse situaţii, corespunzătoare rolurilor atribuite/asumate, pentru rezolvarea cu succes a diferitelor sarcini, probleme, acţiuni, în mod raţional şi creativ" [111, 2000, p. 182].

În conturarea unui profil al cadrului didactic, un rol important îl are tactul pedagogic şi măiestria pedagogică, după cum arată rezultatele unei cercetări întreprinse de L. Antonesei (1999-2001). Pe baza empatiei se formează tactul pedagogic, considerat a fi în acelaşi timp fenomen social şi psihologic, care se relevă în interacţiunea profesor - elev/student. Tactul pedagogic se traduce prin capacitatea de a realiza facil relaţii adecvate cu educatul, prezenţă de spirit, stăpânire de sine, discernământ, simţul măsurii. F.N. Gonobodin [1963] înţelege prin tact pedagogic capacitatea de a găsi la momentul oportun forma cea mai adecvată de atitudine şi tratare a elevilor.

Măiestria pedagogică presupune dezvoltarea şi autodezvoltarea plenară şi unitară a tuturor componentelor personalităţii educatorului; este un sistem de însuşiri ce-i conferă acestuia obţinerea de performanţe superioare în activitatea profesională: "Măiestria înseamnă

a acționa diferențiat de la o situație la alta, în funcție de factorii noi ce intervin, unii dintre ei având un caracter inedit şi imprevizibil. Un profesor care posedă măiestrie pedagogică este mai bun decât un profesionist, este un artist în meseria sa" [152, p. 479].

L. Antonesei [2002, p. 116-117] apreciază că profesorul poate redeveni un model numai dacă suntem dispuşi să acceptăm că profesia sa presupune manifestarea autentică a unui set de cinci tipuri de competențe:

a) *competența culturală* reprezentată de cultura generală şi cultura specifică domeniului specializat de cultură;

b) *competența psihopedagogică* care-i asigură profesorului o bună calitate de transmițător către beneficiarii proceselor educative a culturii specifice, dar şi a racordurilor acesteia cu domeniul culturii în ansamblul său;

c) *competența psiho-afectivă şi de comunicare* se fundamentează pe anumite calități structurale de personalitate;

d) *competența morală* referitoare la faptul că educatorii trebuie să fie infuzați de valorile ce alcătuiesc idealul educativ promovat de sistemul de învățământ în cuprinsul căruia îşi desfăşoară activitatea;

e) *competența managerială* menită să asigure eficiența organizării şi conducerii activităților, proceselor, colectivelor şi instituțiilor educative.

Există o relație reciprocă între modelul educatorului şi stilul profesional: "Funcția de model a educatorului este strict dependentă de stilul pe care îl adoptă, de stilul personal de comportament, dar şi de ceea ce se numeşte stil didactic sau stil educațional" [7, 2002, p. 117].

În postmodernism, sub influența unor filosofii (ale educației) diferite s-au constituit perspective asupra rolului profesorului în educație. *Postmodernismul* nu este doar o mişcare filosofică, deoarece toate palierele socio-economicului sunt bulversate de efectele sale. Acesta aduce noi teorii, stabileşte noi ierarhii şi preferințe. Valorile epocii moderne sunt luate în derâdere şi sunt reconsiderate dintr-o nouă perspectivă. Postmodernismul proclamă diversitatea, tinzând spre holism cultural, globalizare, geomodernism; postmodernii nu acceptă, de pildă, că adevărul se află în mieazul realității, aşteptând să fie descoperit. Nu există Adevăr, ci versiuni ale adevărului căci toate adevărurile sunt contextuale şi echivalente.

Postmodernismul se manifestă mai degrabă ca un curent eclectic, apreciază C. Beck, bântuind zone diferite ale spiritului uman; ca fenomen cultural, acesta "se caracterizează prin provocarea convențiilor, amestecul stilurilor, tolerarea ambiguității, accentul pus pe

diversitate (...), pe construirea realității [apud 202, p. 23]. Prin urmare, dacă profesorul nu trebuie să impună elevilor propria sa realitate, propriile sale norme şi criterii care corespund cu ceea ce este unanim acceptat, ce mai rămâne din domeniul său de competențe, se întreabă şi întreabă E. Stan.

Deoarece țările europene sunt îngrijorate de problemele democrației, Consiliul Europei accentuează că politica instruirii trebuie să urmărească scopul comunității culturale europene, adică educația centrată pe valori. În aceste condiții, modelul personalității educatorului suferă anumite schimbări, fiind el însuşi centrat pe valoare. Schimbarea accentului învățământului de pe programul cunoştințelor pe *paradigma educației spirituale a personalității* a devenit actuală la acest început de mileniu. Aceasta ar putea reprezenta un răspuns dat relativismului moral şi epistemic întâlnit la mulți dintre elevii şi studenții noştri.

În ceea ce priveşte valorile, o analiză comparativă a teoriei postmoderne şi a celei moderne relevă următoarele aspecte [apud 202, p. 113]:

a) teoria modernă:

- modernii tradiționali cred că educatorii sunt autorități legitime în ceea ce priveşte valorile şi de aceea ar trebui să-i inițieze pe elevi în ceea ce priveşte valorile universale; modernii mai liberali argumentează că educația ar trebui să fie neutră la valori;

b) teoria postmodernă:

- educația ar trebui să-i ajute pe elevi să construiască valori diverse şi utile lor, în contextul culturii proprii (...); valori importante de transmis ar fi: efortul pentru diversitate, toleranța, libertatea, creativitatea, emoțiile şi intuiția.

Studentul, ca purtător al diferențelor, se află mereu în căutarea identității; el se află în situația de a-şi contura un stil profesional bazat pe cerințele care decurg din problematica societății în care trăieşte şi în cadrul căreia se pare că noile educații au un cuvânt important de spus.

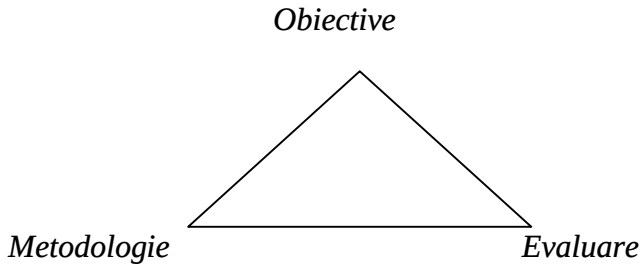
S-a menționat că spiritul uman nu este altceva decât forța ce animă către desăvârşirea de sine; această concepție asupra vieții inspiră un umanism nobil, de aceea suntem de părere a fi importantă îmbogățirea spirituală a educatorilor mileniului III şi elaborarea unui model de formare a stilului profesional bazat pe competențele cerute de problematica noilor educații. Facem această afirmație în condițiile în care se precizează că "profesorii nu mai sunt probabil cel mai notabil model în cele mai multe săli de clasă, chiar dacă sunt admirați pentru vocație; profesorii pot fi admirați, dar nu mai constituie modele de urmat, din motive ce țin de imaginea reuşitei de sine în lumea contemporană" [202, p. 146-147].

2.2. Problemele curriculum-ului în cadrul cercetărilor şi experienței pedagogice

Deosebit de aspectele diferențiate pe care le implică realizarea noilor educații, procesul educativ prezintă o gamă largă de experiențe a căror satisfacere este concepută în acord cu o seamă de orientări, tehnici şi modalități noi. Se ridică, totodată, problema pregătirii unor profesori capabili să predea conținuturile consacrate noilor educații, noile discipline cu caracter bi-sau pluridisciplinar. În abordarea curriculum-ului suntem nevoiți a opta adesea între scopurile materiale şi scopurile formale, între scopurile centrate pe conținut sau scopurile centrate pe comportament, scopurile utilitare în contrast cu scopurile nepragmatice, între cele disciplinare şi cele supradisciplinare [83].

Adoptarea termenului de curriculum, după 1990, nu trebuie văzută ca o simplă schimbare de terminologie căci este în primul rând o problemă de opțiune de ordin conceptual, asociată cu o nouă paradigmă educațională. Literatura pedagogică a acordat spații largi definirii curriculum-ului şi tipologiilor acestuia (Crețu C. - 1998), proiectării curriculare (Niculescu R.M. - 2000), modalităților inovatoare de organizare a conținutului (Crețu C. - 1997), culturii ca sursă de selectare a conținuturilor şcolare (Cucoş C. - 2000, Antonesei L. - 2002).

Întreaga problematică a curriculum-ului poate fi abordată prin prisma managementului, profesorul nefiind doar un simplu executant; el îşi afirmă raționalitatea şi creativitatea conceptuală, metodologică, organizatorică, de coordonare şi evaluativă, obiectivate în stilul profesional. Constatăm că modelul tradiționalist de proiectare pedagogică este axat pe conținut, acesta subordonând obiectivele, metodologia şi evaluarea didactică, celelalte elemente ale activității fiind dispersate şi întâmplătoare, iar sarcina de predare nefiind definită pedagogic:



Astăzi au prioritate programele integrale, interdisciplinare, clădite pe experiența de viață a copilului. Noul plan cadru de învățământ aduce elemente noi. Între 20% şi 45% dintre disciplinele pe care elevii le învață se stabilesc de către şcolile şi liceele respective, iar elevii au la dispoziție şi discipline opționale. Atât pentru învățământul preprimar cât şi pentru clasele I-VIII, planul de învățământ a fost conceput ca un plan cadru care conține un trunchi

comun (discipline şi număr de ore pentru toţi copiii/elevii), oferind în acelaşi timp posibilitatea să se asigure parcursuri diferenţiate. Pentru liceu, M.E.N. a conceput planuri cadru diferenţiate, pe filiere, profiluri şi specializări, care permit o diversificare a parcursului şcolar. În actualitate, procesul elaborării Curriculum-ului Naţional pentru educaţia obligatorie ia în considerare trei puncte de vedere fundamentale: cerinţele curente, tendinţele curente şi criteriul general internaţional acceptat în câmpul reformei curriculare, tradiţiile sistemului educaţional românesc, pertinente din punct de vedere al reformei.

Ariile curriculare stabilite prin planul cadru pentru învăţământul obligatoriu se păstrează şi la nivelul liceului, ponderea lor variind foarte mult în funcţie de profilul liceului. Procentul afectat astfel curriculum-ului la decizia şcolii se majorează progresiv. *Problema noilor conţinuturi* s-ar putea rezolva în cadrul ariilor curriculare existente în planul cadru prin disciplinele/cursurile/temele opţionale cuprinse sub titulatura de curriculum la decizia şcolii.

Din perspectiva postmodernismului, noua didactică "ar trebui să urmărească formarea unei pâsle informaţionale şi nu a unor concepte, informaţii organizate riguros într-un sistem" [228, p. 85-86]. Se vehiculează ideea programelor de studii centrate pe student, programe ce ar răspunde mai mult cerinţelor de educaţie şi instruire profesională ale studentului. Postmodernismul se caracterizează prin căutarea şi acceptarea de alternative, variante (educaţionale), renunţarea la graniţe între ştiinţe, ambivalenţă, discontinuitate, toleranţă, interculturalitate, promovarea valorilor noi, promovarea comunicării. Educaţional, "acesta s-ar concretiza în: promovarea noilor educaţii, a noilor valori morale, culturale şi sociale, a alternativelor educaţionale, a descentralizării decizionale şi curriculare, a formării pentru libertate şi creaţie, comunicare, a pregătirii pentru societatea posindustrială, a educaţiei permanente, a educaţiei pentru schimbare, a educaţiei pentru societatea informaţională ş.a." [112, 2002, p. 28].

În Republica Moldova *Ghidul metodologic de proiectare a curriculum-ului de bază* (1997) este lucrarea de referinţă în acest domeniu; curriculum-ul naţional se defineşte drept "ansamblu de preocupări teoretice şi aplicative care (...) sintetizează opţiunile fundamentale ale societăţii vizând formarea eficientă a membrilor săi" [52, p. 27].

Este important ca la baza curriculum-ului să fie pusă concepţia modelării structurii conţinutului şi activităţii subiecţilor procesului de instruire pe baze tehnologice. Curriculum-ul se constituie ca atare la "două faze ale discursului educaţional: proiectivă şi operativă. La faza proiectivă, curriculum-ul deţine forma de text(e) care certifică opţiunea conceptuală pentru teleologia (producătoare de standarde) şi tehnologia educaţiei. La faza operativă, acesta este produs de activitatea profesorului şi a elevilor/studenţilor, în baza celui proiectat" [150].

Dimensiunea axiologică îşi trimite determinările culturologice asupra curriculuim-ului profesional psihopedagogic, oferind răspunsuri la întrebarea: care trebuie să fie registrul valorilor autentice antrenate în elaborarea curriculum-ului? Noile exigenţe şi modificările introduse în ultima vreme trezesc speranţă, dar şi teamă, dând naştere unor sentimente contradictorii. Dezvoltarea autentică presupune modificarea cadrului general, elaborarea şi implementarea unei noi viziuni, iar stilul profesional ar trebui să susţină efortul de schimbare în direcţia dorită: "Ambivalenţa schimbării provoacă teama de necunoscut, produce distorsiuni. Ea însă poate fi şi benefică, dacă este planificată şi negociată, dacă sunt prezente ambele persoane: Adultul şi Copilul. La începutul secolului XXI ar fi bine să promovăm o pedagogie a valorilor şi a relaţiilor, a cooperării şi competiţiei, a asumării rolurilor şi negocierii, a varietăţii de stiluri" [208, p. 22].

Art. 38 (alin. 1) din Legea învăţământului precizează că proiectarea conţinutului învăţământului se realizează în baza standardelor educaţionale de stat. Acesta are caracter formativ-funcţional şi este eşalonat pe niveluri şi trepte. Ca şi în România, planurile de învăţământ cuprind discipline obligatorii, opţionale şi facultative, ponderea disciplinelor opţionale şi obligatorii crescând în clasele finale ale învăţământului gimnazial şi liceal. În învăţământul superior, planurile de învăţământ se aprobă de către senatele universităţilor, în concordanţă cu standardele educaţionale de stat.

Curriculum-ul Naţional în Republica Moldova reprezintă ansamblul experienţelor de învăţare prin care şcoala asigură realizarea finalităţilor învăţământului, propuse de către Legea învăţământului. Acesta cuprinde următoarele componente: curriculum de bază, curriculum pe discipline, manuale şi ghiduri de implementare.

Curriculum-ul de bază poate fi privit ca un standard educaţional naţional. Acesta cuprinde "un ansamblu de documente şcolare menite să transpună în practica educaţională, într-un cadru legal, prevederile politicii educaţionale şi să organizeze strategiile generale şi practica educaţională pentru a asigura: coerenţa sistemului de învăţământ, elaborarea, implementarea, monitorizarea şi revizuirea continuă a curriculum-ului naţional, proiectarea şi ameliorarea continuă a strategiilor de predare-învăţare şi determinarea criteriilor de evaluare a diferitelor componente educaţionale [97, 1999, p. 39].

Structura şi componentele curriculum-ului de bază sunt următoarele:

Primul nivel: Curriculum în sens larg:

1.Obiective generale educaţionale -se reflectă în documentele oficiale (Concepţia învăţământului, Legea învăţământului);

2.Conţinutul învăţământului: abordare teoretică;

3.Tehnologii pedagogice: modelul teoretic abordat din punct de vedere al scopurilor educaționale, modelul teoretic al conținutului şi teoriilor moderne ale învățării;

4.Evaluarea: abordare teoretică (model teoretic); evaluarea la nivel de sistem.

Nivelul II: Curriculum în sens restrâns:

1.Profiluri de formare/Obiectivele transdisciplinare. Obiectivele de formare pe trepte, niveluri de învățământ şi arii curriculare;

2.Conținutul învățământului: sistemul disciplinelor şcolare -se realizează în planurile de învățământ;

3.Tehnologii didactice (strategii didactice);

4.Evaluarea curriculum-ului.

Nivelul III: Curriculum scris:

1.Concepția disciplinei;

2.Obiectivele generale ale disciplinei;

3.Obiectivele specifice pe clase;

4.Conținutul învățării corelat obiectivelor respective;

5.Tehnologii concret-metodice (metode şi procedee, materiale şi mijloace de învățământ, forme de organizare, activități de învățare-situații/ocazii).

Analiza programeleor şi manualelor pentru învățământul preuniversitar impune, după V. Guțu, următoarele concluzii:

- valoarea informativă este exagerat de mare;
- informațiile comunicate elevilor depăşesc adesea posibilitățile vârstei lor;
- informațiile cuprinse în manuale sunt învechite în raport cu evoluția ştiinței;
- manualele propun insuficiente exerciții pentru activitatea de experimentare.

Cercetările realizate în cadrul Laboratorului "Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice" (BTMP) au încercat să modernizeze modelul curriculum-ului pedagogic de bază. Prin elaborarea cursurilor de pedagogie, etică, măiestrie pedagogică, istoria pedagogiei etc. care includ modelul pedagogiei umaniste s-au atins unele obiective formative transdisciplinare (ex. toleranța şi solidaritatea umană, stimularea inițiativei). V. Mândâcanu a accentuat necesitatea corelării conținutului cu morala creştină care propagă şi promovează iubirea între oameni. Filosofia pe care se bazează *curricula de bază în concepția noilor educații* exprimă atitudinea omului în relațiile sociale: "Lipsa curriculum-ului universitar se circumscrie în criza de modernizare a învățământului. Ori, un curriculum echilibrat, elaborat în baza educației axiologice, ar putea să pună valorile pedagogice în relație cu multitudinea de

evenimente didactice, situații de ordin etic, civic, moral, intelectual, spiritual care aparţin vieții pedagogice şcolare şi extraşcolare" [216, 1999, p. 13].

Reforma curriculum-ului presupune trecerea învățământului universitar la Sistemul de credite Academice sau Sistemul de Credite Transferabile. Astfel, "implementarea sistemului de Credite presupune: trecerea la un sistem de învățământ superior deschis şi flexibil, echivalarea academică a perioadelor de studii, facilitarea mobilității academice a studenților şi profesorilor, ridicarea nivelului de responsabilitate a studenților în formarea propriului program de instruire, oferirea unui spectru larg de opțiuni şi recunoaşterea academică, adică a actelor de studii, a calificărilor din învățământul superior - aspecte stipulate în Convenția de la Lisabona, ratificată de Republica Moldova la 25 iunie 1999" [142, p 17].

În ceea ce priveşte programul de studii pentru Europa centrală şi de est sunt înregistrate următoarele tendințe:

- racordarea programului de studii la cerințele pieții muncii;

- asigurarea unei compatibilizări naționale a programelor de studii, creditelor, diplomelor şi certificatelor prin blocuri naționale de curricula sau prin stabilirea unor standarde minime de calitate;

- multietajarea studiilor pe mai multe niveluri; programe pregraduale, graduale (bachelar), postgraduale (master) şi de doctorat;

- modelizarea conținurilor programelor de studii, evaluarea acestora în termeni de credite transferabile;

- flexibilizarea rutelor de studii şi creşterea mobilității studenților (între instituții şi între programe de studii).

Pe plan internațional, în ultimii ani, foarte multe țări au procedat la schimbări care să crească flexibilitatea şi opțiunile pentru cursurile de învățământ superior şi să faciliteze mobilitatea între programele de studiu şi sectoarele de învățământ superior. În Italia, în 1990, universităților li s-a acordat o mai mare responsabilitate în privința definirii structurii şi conținuturilor programelor de studiu, dar constrângerile impuse de schema națională de curriculum au rămas foarte puternice; această schemă a fost desființată în 1997 de legea autonomiei instituționale. În Portugalia, din 1998, Legea autonomiei universităților a stipulat că universitățile trebuie doar să înregistreze cursurile la Ministerul Educației, celelalte instituții având încă nevoie de aprobare oficială a programelor de studiu. Între 1991 şi 1995 Franța, Danemarca şi Suedia au acordat universităților (şi colegiilor universitare, în cazul Suediei) o mai mare autonomie în privința planificării cursurilor. În Irlanda, Finlanda şi Marea Britanie, guvernele au deținut în mod tradițional un control foarte redus asupra planificării

conținuturilor cursurilor universitare, care, începând cu 1980, a devenit, în principal, responabilitatea fiecărei instituții în parte. În Spania, unul dintre scopurile reformei curriculare a fost reorganizarea structurii studiilor în două cicluri distincte şi dezvoltarea unui curriculum care să țină seama de realitățile economice şi sociale.

Din pespectiva curriculum-ului, modelul profesorului reprezintă un sistem deschis ce necesită îmbunătății continue. În încercarea de a introduce noile educații şi a le corela celor tradiționale, educatorul trebuie să cunoască modalitățile de abordare a curriculum-ul integrat şi formativ [7, 2002, p. 201]:

a) *intradisciplinară* - integrarea pe verticală în interiorul unui curs disciplinar (realizarea coerentă pe verticală în cadrul unei discipline); această perspectivă este axată pe discipline riguros separate, este menită să transmită conținuturile distincte ale diferitelor dimensiuni ale cunoaşterii şi culturii, în conformitate cu aparatul conceptual şi metodologic al acestora, cu logica internă a disciplinelor respective, adaptate însă specificului logicii didactice;

b) *interdisciplinară* - integrarea în cadrul unor arii curriculare (realizarea coerentă la nivelul ariilor curriculare); acestă perspectivă pare cea mai adecvată pentru abordarea fenomenelor şi proceselor complexe, contribuind la formarea unei imagini unitare a realității şi la dezvoltarea unei gândiri integratoare;

c) *pluridisciplinară/tematică* - integrarea transversală în cadrul curriculum-ului (realizează coerența la nivelul sistemului disciplinelor şcolare); această perspectivă vizează abordarea unor teme, sarcini de lucru prin intermediul mai multor discipline, fiecare operând din perspectivă proprie, în conformitate cu propria logică şi cu propriile metodologii;

d) *transdisciplinară* - integrarea transcendentă în cadrul curriculum-ului (punctul de plecare nu este materia, ci demersurile celor care învață); ca şi interdisciplinaritatea integrativă, "transdisciplinaritatea s-ar putea dovedi maniera cea mai eficace de introducere a noilor educații în învățământ".

Unul dintre cei mai cunoscuți autori europeni din domeniul teoriei conținuturilor (surse, selecție, organizare etc.), L. D'Hainaut, distingea la începutul deceniului al nouălea al veacului trecut următoarele *tipuri de transcisciplinaritate*:

- transdisciplinaritatea orizontală - se traduce prin punerea în valoare a demersurilor elevului/studentului în diferite situații oferite de diversitatea disciplinelor didactice;

- transdisciplinaritatea verticală - constă în depistarea în contextul disciplinelor independente a ocaziilor/situațiilor în care să fie exercitate diferite demersuri propuse şi proiectate;

- transdisciplinaritatea tematică - presupune căutarea de situații pentru a valorifica diferite demersuri ale subiecților educației;

- transdisciplinaritatea instrumentală sau structurală - oferă subiecților concepte, instrumente, moduri de gândire, tipuri de raționamente cu o arie de aplicare foarte largă, care să le permită perceperea ansamblului realității, culturii, cunoașterii, a întregii complexități a acestora.

În învățământul superior, transdisciplinaritatea este o încercare de a pune în acțiune axiomatici comune tuturor disciplinelor de studiu. În 1994, a avut loc la Arrabida primul congres mondial al transdisciplinarității, unde s-a lansat o *Cartă a Transdisciplinarității*. S-a afirmat atunci că transdisciplinaritatea nu caută să elaboreze o superdisciplină înglobând toate disciplinele, ci să deschidă toate disciplinele la ceea ce au în comun şi la ceea ce se află dincolo de granițele lor. Educația, de pildă, este un fenomen antropologic complex şi, prin urmare, ea trebuie să fie nu doar abordată transdisciplinar, ci şi exercitată în acelaşi spirit. B. Nicolescu [1999] încearcă să sugereze transferarea acestei noi viziuni din orizontul culturii, cunoaşterii şi cercetării în orizontul practicii educaționale, deci în plan didactic.

Temele cross-curriculare sunt unități integrate de studiu prin intermediul cărora se intenționează explorarea unor probleme semnificative ale lumii reale, relevante pentru viața cotidiană a elevilor/studenților. Ele sunt gândite ca teme transversale, integrate în module de specialitate şi pot face legătura între vechile şi noile conținuturi. Noile educații se instituie într-un demers de pregătire a indivizilor şi comunităților pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă omul în vremurile noastre. Educația integrală a omului este opusă educației unilaterale care încă domină astăzi în şcoală, prima realizându-se în context transdisciplinar. Transdisciplinaritatea nu presupune înființarea de noi catedre, departamente şi obiecte de învățământ, în schimb, crează, în toate instituțiile de învățământ ***ateliere de cercetare transdisciplinară*** [7, 2002, p. 206].

Curriculum-ul integrat abordează predarea şi învățarea într-o viziune holistică, reflectând lumea în care trăim şi în care domneşte interacțiunea. Cumulând experiențele, cercetările şi propunerile studiate, putem identifica câteva grupe de conținut (educații) ce ar trebui integrate în trunchiul comun al şcolii obligatorii sau s-ar putea aborda din perspectivă transdisciplinară:

Modelul UNESCO	*Modelul G. Văideanu*	*Modelul japonez*
1)Cunoştinţe despre lume şi om 2)Cunoştinţe matematice 3)Cunoaşterea literară şi limba naţională (cunoaşterea a două limbi străine) 4)Cunoaşterea tehnică şi tehnologică 5)Cunoştinţe din domeniul ştiinţelor sociale 6)Cunoaşterea artelor 7)Cunoaşterea valorilor convieţuirii sociale 8)Cunoaşterea fizică şi sport	1)Educaţia pentru şi prin ştiinţele excate 2)Educaţia pentru şi prin ştiinţele sociale şi umaniste 3)Educaţia pentru şi prin tehnologie şi muncă 4)Educaţia morală civică şi patriotică 5)Limba maternă şi limbile străine 6)Educaţia culturală şi spirituală 7)Educaţia pentru, prin arte şi prin modurile frumosului 8)Educaţia pentru şi prin sport şi timp liber 9)Educaţia economică şi casnică modernă 10)Semicalificare şi calificare profesională	1)Educaţia casnică 2)Educaţia civică 3)Consilierea elevilor 4)Discipline opţionale (apar şi la modelul su-edez şi danez)

C. Creţu [1998] este de părere că se vorbeşte tot mai mult de un *curriculum continental* conturat prin infuzia unei educaţii generale compatibile cu provocările secolului XXI -corre curriculum- care ar cuprinde în plus faţă de ceea ce este precizat în tabel, istoria (văzută la dimensiune europeană), geografia europeană, promovarea creativităţii şi religia. Acceptarea unui curriculum care nu antrenează gândirea într-un proces de acceptare a adevărului va contribui la formarea unor personalităţi indiferente faţă de viaţă, de cultura societăţii, de ordinea şi cultura politică, de onoarea şi demnitatea naţională.

Managerii şcolari amintesc adesea despre nivelul nesatisfăcător de pregătire al studenţilor după absolvire. Pregătirea slabă, atât profesională cât şi psihopedagogică este însoţită, în viziunea acestora, de haos, dezinteres, ignoranţă, atitudine negativă, teamă de nou. Aceasta pentru că studenţii nu sunt învăţaţi pentru viaţă, ci pentru şcoală. Importantă considerăm a fi nu atât ponderea care se acordă cunoştinţelor şi asimilării lor, cât orientarea învăţării spre trăirea valorilor şi aplicarea informaţiei. Învăţăm pentru a şti sau învăţăm pentru a înţelege, a fi şi a acţiona în acord cu valorile noilor educaţii? Contextul social s-a schimbat în mod considerabil, astfel încât cunoştinţele trebuie să permită celui care învaţă să participe la viaţa comunităţii, pentru a ameliora viaţa socială, făcând-o mai umană, dreaptă, liberă, mai democratică şi mai morală.

În proiecarea curriculum-ului în spirit inter, pluri şi transdisciplinar este necesar să ne raportăm la concepţiile educaţiei noi (Dewey J., Montessori M., Decroly O., Claparede E.), educaţiei libere (Tolstoi L., Steiner R.) şi noilor educaţii (UNESCO). Pentru a realiza acest deziderat, este necesar să educăm profesorii în acest spirit urmând ca aceştia să-şi formenze

un stil profesional eficient. De asemenea, se impune să ţinem cont şi de *principiile de reconstrucţie a conţinuturilor educaţiei* [7, 2002, p. 142-147]:

a) Principiul echilibrului - orice curriculum să asigure formarea armonioasă, echilibrată a personalităţii subiecţilor educaţi, în toate dimensiunile acesteia - fizică, sufletească, spirituală;

b) Principiul reprezentativităţii - orice construcţie a conţinuturilor educaţiei trebuie să se raporteze, pe de o parte, la ansamblul culturii şi cunoaşterii, cât şi la diferitele sale dimensiuni, unele în curs de desfăşurare şi consacrare;

c) Principiul compatibilităţii - se referă la traducerea valorilor fundamentale în conţinuturi adecvate urmând axa valori-finalităţi-obiective-conţinuturi ale educaţiei;

d) Principiul eficacităţii - se referă la modul în care conţinuturile răspund exigenţelor formulate de comunitate şi aşteptărilor acesteia în ceea ce priveşte integrarea culturală şi socială, pregătirea pentru diferite domenii de activitate;

e) Principiul integrării - solicită, pe de o parte articularea conţinuturilor cuuriculum-ului obligatoriu cu ariile curriculare corespunzătoare celorlalte etape din procesele de formare a subiecţilor educaţi şi, pe de altă parte, o articulare la fel de riguroasă a conţinuturilor formale cu cele non-formale şi in-formale;

f) Principiul interconexiunii - se referă în mod special la procesul de organizare a conţinuturilor şi semnifică procesul de transferare a diferitelor ferestre dintre disciplinele din domeniul cunoaşterii şi al culturii în cel al educaţiei;

g) Principiul flexibilităţii - asigură posibilitatea de împrospătare curentă a conţinuturilor, prin practica spontană a formatorilor sau prin intervenţia calificată în domeniu cu prilejul activităţilor de re-formare şi/sau re-construcţie periodică a conţinuturilor unui sistem educativ, ale unui anumit profil de formare sau, în interiorul unei organizări mono-disciplinare, ale unei discipline.

Referitor la evaluarea curriculum-ului, se au în vedere următoarele criterii pe care le vom prezenta sub formă interogativă:

- are curriculum-ul extensie (favorizează angrenarea populaţiei şcolare în cât mai multe domenii experenţiale, din perspectiva tuturor tipurilor de rezultate de învăţare)?

- are curriculum-ul echilibru (fiecare domeniu experenţial este abordat atât în relaţie cu altele, cât şi cu ansamblul curriculum-ului)?

- are curriculum-ul relevanţă (este perceput ca fiind adecvat nevoilor actuale şi de perspectivă ale populaţiei şcolare)?

- are curriculum-ul flexibilitate (permite apariţia şi manifestarea diferenţelor individuale, chiar la elevi sau studenţi de aceeaşi vârstă)?

-are curriculum-ul continuitate (asigură trecerea optimă de la un ciclu la altul sau de la o instituţie la alta)?

În lumina analizelor de mai sus putem evalua anvergura şi dificultăţile trecerii de la un învăţământ centrat pe cunoştinţe tradiţionale la un învăţământ în care noile conţinuturi se corelează cu cele vechi, la o şcoală care articulează cunoştinţele, capacităţile şi atitudinile, punându-le în serviciul autoinformării şi acţiunilor sociale şi morale. Starea naturală a curriculum-ului este tocmai procesualitatea şi dinamica sa continue, capacitatea de a se regenera mereu, ca urmare a detectării şi soluţionării propriilor disfuncţii interioare. Cum această transformare complexă se impune peste tot în lume, ea va trebui să constituie una din axele unei reforme profunde, globale şi de durată care să vizeze atât relevanţa curriculum-ului, cât şi mentalităţile şi stilurile didactice.

2.3. Stilul profesional al pedagogului abordat în cadrul relaţiilor educaţionale

Pentru E. Geissler, stilul educaţional se referă la "modurile de comportament (...) preferate şi care revin cu o anumită regularitate" [83, p. 77]. B.O. Smith [1952] precizează că prin stil înţelegem modul caracteristic prin care actele de predare sunt executate. Acţiunile, diferite ca formă şi conţinut, orientate spre elev au în vedere dezvoltarea multiplelor laturi ale personalităţii sale, stând la baza structurării întregului comportament. D.P. Ausubel precizează că termenul de stil educaţional "are atâtea înţelesuri încât desfide o definiţie clară, pentru că există o nelimitată posibilitate de combinare şi conceptualizare a particularităţilor individuale ale profesorului, manifestate în acţiunea didactică, în sens idiosincrasic (gr. idios - propriu; syn - cu; krasis - temperament)" [13, p. 542]. Asupra aceleiaşi probleme atrage atenţia şi pedagogul G. Mialaret [1981] care vorbeşte despre importanţa situaţiilor educaţionale ce apar de-a lungul proiectarii şi realizarii procesului de învăţământ în ansamblul său.

Stilul traduce calitatea funcţională operativă, postura activă a experienţei şi a structurii personalităţii, care se concretizează în "modalităţi specifice de recepţionare şi prelucrare a informaţiei" [174, p. 278]. Orice om ce tinde la personalitate, tinde inclusiv şi la stil, care este modul subiectiv, din punct de vedere al individualităţii, dar şi al principiului social, în care ne apare individul potrivit vocaţiei. Prin stil înţelegem "cultivarea propriei originalităţi în sensul ei propriu" [145, 1996, p. 428]. Stilul cuiva, aprecia C. Narly, este vocaţia întrevăzută în

gesturi, mimică şi exprimare. Un profesor competent îşi dezvoltă un stil adecvat propriilor aptitudini, inclusiv propriei culturi. La educator, stilul este deosebit de important deoarece el reprezintă un exemplu, iar menirea lui este să exprime idei, sentimente, atitudini, care tocmai în exprimarea lor vădesc stilul cuiva.

În cercetările din ultimele decenii, un interes accentuat pentru problematica stilurilor a fost generat de contactul interdisciplinar al cercetării pedagogice cu sociologia şi teoria conducerii şi, mai ales, cu psihologia socială şi organizațională. Stilul profesional este marcat permanent de manifestările unice, originale şi irepetabile ale celui care îl promovează, exprimând "modul în care profesorul îşi exercită puterile pe care i le conferă statutul social, autoritatea cu care este investit, gradul de pregătire profesională dobândit ca şi competențele pe catre le deține în acest sens" [78, p. 153].

Considerat a fi mulat pe stilul personal, stilul profesional dezvăluie importanța pe care o acordă profesorul rolului său, valorile după care se ghidează în activitatea didactică, atitudinea față de profesie şi elevi, aspirațiile de ordin profesional. Stilul profesional este un semn al maturității, al experienței solide, este legat de flexibilitatea şi adaptabilitatea comportamentală. Tot atât de adevărat este că "stilul educațional este dependent de perspectiva pedagogică adoptată, în ceea ce priveşte educația, de un ideal educativ sau altul" [7, 2002, p. 118].

În profesia didactică, unde adesea intervin variabile mai subtile, în constelații inedite, relațiile interpersonale au o pondere apreciabilă. Definirea noțiunii de profesie se poate face în două planuri [27, 1993, p. 157]: social-obiectiv (profesia ni se prezintă ca un ansamblu de sarcini specifice care să satisfacă anumite exigențe de ordin cantitativ şi calitativ) şi psihologic-subiectiv (profesia exprimă, pe de o parte, un nivel superior de dezvoltare a anumitor capacități, atitudini şi deprinderi, iar, pe de altă parte, un mod specific de articulare a acestora într-o structură unitară, adecvată configurației şi conținutului sarcinilor).

Stilul profesional redă şi modul în care profesorul înțelege să se ofere ca partener interlocutorilor săi. Din perspectiva abordării noastre, vom trata comunicarea ca o activitate în care se formează şi se manifestă relațiile interpersonale. Un motiv în plus pentru a acorda atenția cuvenită *relațiilor de comunicare* în formarea stilului îl reprezintă apariția noilor educații, acestea solicitând pedagogului aptitudini de comunicare interculturală şi atitudini corespunzătoare.

Din punct de vedere filosofic, comunicarea este un proces prin care una sau mai multe persoane transmit o judecată de valoare, o atitudine sau o stare emoțională. Din punct de vedere al teoriei generale a informației, comunicarea reprezintă un transfer de informații de la

o sursa la alta (de la emițător la receptor), iar din perspectivă psiholingvistică este o transmitere de semnificații cu ajutorul semnelor.

Faptul că unii profesori obțin, iar alții nu obțin succes în activitatea instructiv-educativă, denotă că succesul în această muncă este, într-o mare măsură, condiționat şi de prezența unor aptitudini pedagogice. Se ştie faptul că, în formarea stilului profesional, *aptitudinea comunicativă* are un rol extrem de însemnat. Merită amintit un studiu mai vechi realizat de către o echipă de psihologi români (PP. Neveanu, T. Crețu, 1985), cu care prilej s-a constat că 89% dintre profesorii chestionați considerau capacitatea de a fi comunicativ ca foarte semnificativă pentru profesiunea de educator. Această apreciere a fost făcută de către profesori cu vechime de peste 10 ani, iar de profesorii cu stagiu profesional redus, în proporție de 97%.

Considerăm drept aptitudini comunicative acele însuşiri ale individului care satisfac trebuințele comunicative ale persoanei, asigurându-i succes în comunicare. R.S. Nemov [151, 1994] delimitează două tipuri de aptitudini: aptitudinile pentru comunicare (țin de sfera interacțiunii cu alții) şi aptitudinile obiectual-cognitive (țin de interacțiunea omului cu obiectele culturii materiale, spirituale şi ale naturii).

Comunicativitatea reprezintă elementul care oferă specificitate aptitudinii pedagogice. Aceasta presupune suma acelor însuşiri psihice ale personalității educatorului care asigură îndeplinirea cu succes a diverselor sarcini pe care le implică activitatea educațională. Profesorul îşi asumă competent rolul de actor intelectual ce transmite cunoştințe şi formează gândirea ştiințifică a elevilor, uzând de mijloace comunicative centrate pe un conținut de specialitate.

Aptitudinile comunicative sunt dependente de experiența şi de *cultura comunicării* care se asimilează şi se formează pe parcursul vieții individului, în cadrul activității. În dezvoltarea culturii comunicării atât vorbirea persuasivă, cât şi diminuarea agresivității verbale constituie condiții obligatoriu de respectat de către profesor. Vorbirea persuasivă este definită drept arta de a te adresa cuiva cu convingere. Limbajul persuasiv este, prin el însuşi, expresia dragostei, a grijii şi a respectului pentru partenerul de dialog. De asemenea, important este să diminuăm agresivitatea; ea este cea care se opune încercării de a ne dirija propria iritare. În starea de iritare, fiecare replică poate genera conflicte. De aceea, trebuie să fim atenți la "replicile conflictogene" [214, p. 125-126] de tipul:

- amenințare - *Dacă insistați asupra părerii dvs., n-o să ne înțelegem*;
- povață - *Nu trebuie să insistați asupra modului de rezolvare a problemei*;
- referiri la o îndatorare - *Îmi eşti dator ...*;

- interogatoriu - *De ce n-ai învățat? De ce așa târziu?;*

- diagnosticarea motivelor comportării - *Tu niciodată n-ai fost cinstit;*

- calmarea prin negare - *Nu te enerva, nu te deranja, totul va fi normal;*

- renunțarea la a discuta problema - *N-are rost să mai discutăm, nu văd nici o problemă;*

- porecle jignitoare.

Cultura comunicării pedagogice presupune o anumiă manieră a conversației, a discuției. Dacă dorim să convingem, trebuie să fim noi înşine siguri pe ceea ce spunem. Comunicarea eficientă presupune un interes față de starea de spirit a interlocutorului. Una din teoriile pragmaticii politeții verbale (L. Ionescu-Ruxăndoiu, 1995) se axează pe recunoaşterea unui eu individualizat public şi pe unele atribute sociale, acceptate de interlocutori. Stăruind asupra conceptului de imagine publică a eului, autoarea constată că înseşi variațiile personale ale limbii române vorbite reflectă anumite strategii de politețe.

Atitudinile influențează stilul, dar, la rândul lor, atitudinile pot fi influențate, ba chiar modificate. Constatând că atitudinea studenților care vor să îmbrățişeze cariera didactică nu este întotdeauna pozitivă, considerăm util a se organiza şi desfăşura activități care să contribuie la o mai bună intercunoaştere, la o comunicare mai eficientă, prin care aceştia să se raporteze corespunzător la teoria şi practica pedagogică. Deoarece atitudinea comunicativă se exprimă prin suplimentarea cu sens personal a conținuturilor transmise, ea este considerată ca fiind strâns legată de aptitudinea/competența de a comunica şi devine o trăsătură disctinctivă a stilului comunicativ.

Dobândind stabilitate, pregnanță şi semnificație, atitudinile, relevă V.N. Measiscev [135] devin caracteristice pentru individ, se transformă în trăsături de caracter. Reprezentând o relație între individ şi mediu, un fenomen psihic cu deosebită valoare cognitivă, energetică, motivațională şi reglatorie pentru comportamentul individului, atitudinea permite un anumit grad de predictibilitate. Dacă aşa stau lucrurile, atunci atitudinea studenților față de profesiunea didactică se poate schimba prin organizarea şi desfăşurarea unor activități care să pună bazele formării propriului stil profesional.

Din multitudinea de paradigme ale comunicării [78, p. 13-40] - *sistemică* -Troike M.S., Carrol J., Drăgănescu M., *informațională* -Eppler M., *cibernetică* -Morin E. şi Piatelli M., Mânzat I., *psihologică* -Wackenheim G., Zlate M., *psihanalitică* -Adler A., Joule R.V. şi Beauvois J.L., -*semiotică* -Piajet J., Chomsky N., Petru I., *psihosocială* -Newcomb M.T., Pantelimon G., Slama-Cazacu T., *socio-lingvistică* -De Vito J.A., Berstein B. - ne interesează cea *pedagogică*.

În vederea realizării unei comunicări didactice eficiente este indicat să ținem cont de următoarele cerințe: depășirea barierelor lingvistice; nedeteliorarea mesajului pe parcursul comunicării (mesaj intenționat-mesaj emis-mesaj receptat-mesaj înțeles); realizarea unei comunicări complexe (CV, CPV, CNV), convergente în realizarea unor sarcini diferite; folosirea multicanalității în transmiterea şi receptarea mesajului; realizarea economiei de timp prin combinarea variată a mesajelor verbale, paraverbale şi nonverbale; evitarea comunicării divergente; adecvarea repertoriului profesorului la repertoriul elevilor/studenților; folosirea adecvată a materialelor didactice şi a mijloacelor de învățământ; controlarea factorilor ambientali care pot genera (indirect) manifestări ale neatenției celor educați.

Comunicarea verbală (CV) este specific umană, are formă orală sau scrisă şi, în funcție de acestea, utilizează canalul auditiv sau vizual. Audierea este nivelul maximei recepții: persoana nu numai că aude ce i s-a spus, dar şi gândeşte asupra acestui fapt. A provoca o stare activă unui auditoriu de tip şcolar, pe o durată prelungită de timp, este o sarcină destul de dificilă, după cum dovedeşte un experiment al lui P. Cameron de la Wayne State University din Detroit. El a solicitat studenților săi ca, imediat după descărcarea unei arme la intervale neprevăzute de timp, să relateze gândurile şi stările din acel moment, prilej cu care a descoperit că: 20% din studenți (băieți şi fete) erau preocupați de gânduri erotice, alți 20% se gândeau la cu totul altceva, numai 20% erau atenți la discurs şi doar 12% ascultau activ, pe când 8% erau plictisiți, se gândeau la masa de prânz ori aveau gânduri religioase [1, p. 77].

Pentru o comunicare orală eficientă este necesar să se adopte atitudini pozitive şi să se însuşească comportamente verbale funcționale, printre care enumerăm [37, p. 43] : plăcerea de a vorbi - efortul de a avea un ton prietenos, politicos, cuplat cu priviri agreabile; naturalețea - exprimare firească, fără afectare, fără căutarea forțată a cuvintelor sau expresiilor rare (pentru a epata, a uimi, a şoca); claritatea - expunere sistematizată, concisă şi uşor de înțeles, fără efort, apelând la respirația controlată, mişcarea lejeră a buzelor; ajută la receptarea şi înțelegerea fără efort; corectitudinea - respectarea regulilor gramaticale; precizia - utilizarea acelor cuvinte şi expresii necesare pentru înțelegerea şi facilitarea comunicării; armonia - recurgerea la cuvinte/expresii care să provoace auditoriului reprezentări conforme cu intenția vorbitorului, astfel încât să încânte auditoriul şi să susțină motivația învățării; finețea - folosirea unor cuvinte/expresii prin care se pot exprima indirect gânduri, sentimente, idei; concizia - exprimarea concentrată pe subiectul de comunicat, fără divagații inutile şi neavenite.

Toți profesorii fac alegeri în legătură cu modul în care se raportează la conținuturile de învățare şi la studenți. Cei care pun pe primul plan conținuturile au impresia că simpla

expunere a acestora, conform unei logici personale, este suficientă pentru ca studenţii să înţeleagă informaţiile. Acest mod indirect de adresare în comunicare întăreşte cantonarea în scheme didactice deja existente; este de dorit ca studenţii să fie "invitaţi la reciprocitate" [43, p. 49] , iar dacă stilul verbal al profesorului este corespunzător, atunci el va avea efecte pozitive asupra celor educaţi. Stilul reprezintă "învelişul în care sunt îmbrăcate argumentele şi contra-argumentele, atunci când ele sunt transmise auditoriului" [43, p. 81].

Comunicarea paraverbala (CPV) foloseşte canalul auditiv, informaţia fiind codificată şi transmisă prin elemente prozodice şi vocale care însoţesc cuvântul şi vorbirea în general şi care au semnificaţii comunicative aparte. Printre acestea, amintim [105, 1996, p. 185]: caracteristicile vocii (comunică date primare despre locutori - tânar/bătrân, alintat/hotărat, energic/epuizat), particularităţile de pronunţie (oferă date despre mediul de proveniență - urban/rural, zona geografică, gradul de instrucţie), intensitatea/înălţimea rostirii (vocea unei persoane care vorbeşte pe tonalităţi înalte este ascuţită, stridentă sau ţipătoare, iar vocea unei persoane care vorbeşte pe tonalităţi joase este gravă, aspră), ritmul/viteza vorbirii (un bun vorbitor îşi schimbă viteza în funcţie de importanţa mesajului), intonaţia, dicţia şi accentul (dicţia este modul în care pronunţăm cuvintele, iar aceasta se realizează prin educaţie, fiind influenţată într-o oarecare măsură şi de accent), pauza.

Nu de puţine ori s-a vorbit despre importanţa tăcerilor în comunicare (Cucoş C., 1996, Iabob L., 1998). Supunându-se unei duble constrângeri: datoria de a tăcea (se referă la condiţiile minimale de comunicare) şi datoria de a nu tăcea (este de cele mai multe ori manipulată de profesor), tăcerea nu este lipsită de semnificaţii; sensul tăcerii este dominat de intenţionalitatea circumstanţelor.

Comunicarea nonverbală (CNV) recurge la sistemul concret, perceptual sau imagistic. Informaţia este codificată şi transmisă printr-o serie de semne legate direct de postura, mişcarea, gesturile, mimica, înfăţişarea partenerilor.

Nu va exista nici o şansă ca profesorul să inspire încredere în sine dintr-o poziţie nefericit aleasă. Umerii căzuţi, rotunjiţi, abdomenul moale şi mersul cu paşi târşiţi nu sugerează o persoană capabilă să se domine pe sine însăşi şi, cu atât mai puţin, un auditoriu întreg. Postura reuşită le lasă loc plămânilor să respire, coloanei vertebrale să se alungească, nu să se comprime, iar dacă este corect realizată, poate uşura tensiunea. Secretul unei bune poziţii constă în a o gândi ca pe o continuă mişcare înainte a tuturor părţilor trupului - o înaintare fluidă, o relaxare a muşchilor întregului organism. Mâinile care prelungesc cuvintele vorbitorului, în acord cu sentimentele acestuia, intensifică mesajul. Mâinile şi degetele trebuie să slujeasca drept semne de punctuaţie, iar când nu sunt exagerate, acţionează ca accesorii vizuale în sprijinul textului. Când stau aşezaţi,

mulți oamenii îşi mişcă picioarele, fie pentru a-şi menține sângele în mişcare, fie dintr-un tic nervos. Chiar dacă mişcarea are loc sub catedră, profesorul trebuie să ştie că ceilalți o observă deoarece se mişcă şi partea superioară a trupului sau/şi scârțâie scaunul.

În ceea ce priveşte ținuta vestimentară, este important să avem simțul gustului şi al măsurii. Cei care se îmbracă deplasat transmit mesaje duble. Eleganța şi rafinamentul în îmbrăcăminte nu pun în conflict omul cu moda dacă el are bun gust. În fața celor pe care îi educă, profesorul trebuie să se îmbrace în conformitate cu ceea ce este, dar potrivit cu situația.

Laboratoarele de comunicare constituie unul din elementele unei pedagogii a comunicării, alături de contextul comunicării, educator şi educați, relații interpersonale (Şoitu L.) şi pot constitui cadrul în care se pun bazele formării stilului profesional al studenților pedagogi. Acestea susțin şi dezvoltă nevoia şi dorința de exprimare şi autoexprimare a persoanei. În cadrul lor se pot simula situații diferite de comunicare provocate de momente din viața personală şi/sau a altcuiva, ori motivată de fenomene ştiințifice, sociale, fie tematic, fie evenimențial. Rezultatele se măsoară prin dobândirea şi dezvoltarea capacității de a vorbi (în scris sau oral) despre natură, oameni, etnii, interculturalitate, democrație etc.

În cadrul *relațiilor de conducere* se desemnează modalitățile concrete de exercitare a rolului de manager al profesorului. Prin opoziție cu o comportare directivă, care impune temele, obiectivele, strategia folosită sau cu o comportare cooperatoare în care profesorul, ca animator, se asociază activității desfăşurate de grup, comportarea nondirectivă se mărgineşte la facilitarea schimburilor. Nondirectivitatea reprezintă o manieră, o tehnică prin care profesorul reuşeşte să creeze o relație pozitivă şi să manifeste o atitudine deschisă față de grup.

Autoritatea este o relație de consimțire reciprocă la devenirea în planul devenirii libertății. Autoritatea rațională acceptă faptul că sursa ei se află în competență, că ceea ce o susține şi o poate menține este, în primul rând, propria sa competență. Autoritatea rațională este recunoscută după următoarele caracteristici [3, p. 115-116] : recunoaşte că oricui i se poate întâmpla să comită greşeli, acceptă că poate învăța din propriile greşeli, învață şi acceptă să gândească faptul că celălalt s-ar putea să aibă dreptate, că are dreptul să-şi exprime şi să-şi apere poziția, argumentele, îşi păstrează sprijinul deschis față de criticile aduse opiniilor, atitudinilor şi conduitei sale, are o atitudine deschisă la confruntări.

Pedagogia a rămas la cele trei stiluri de conducere identificate acum o jumătate de secol de Lewin, Lippit şi White: autoritar, democratic şi laissez-faire. În realitate există mai multe stiluri de conducere, între care menționăm [102]:

a) directiv - pentru educabilii care nu pot şi nu vor să realizeze activitățile cerute (educatorul spune ce trebuie să facă elevii şi controlează, pe cât posibil, fiecare acțiune);

b) tutorial - pentru educabilii care nu pot, dar vor să realizeze activitățile respective (educatorul îşi "vinde" sugestiile, deciziile, încercând să convingă);

c) mentoral - pentru educabilii care pot şi vor, dar nu în suficientă măsură, deci ale căror capacități şi motivație mai trebuie dezvoltate (educatorul "participă" cu sugestii, sfaturi, ajutor, de fiecare dată când este solicitat);

d) delegator - pentru educabilii care vor şi pot în suficientă măsură (educatorul "deleagă" educabililor autoritatea de luare a deciziilor).

Criteriul de clasificare avut în vedere este maturitatea indivizilor. Maturitatea este privită sub două aspecte: unul legat de locul de muncă (depinde de abilitatea cu care este soluționată o sarcină sau problemă) şi altul de partea psihologică (se referă la voința unei persoane de a îndeplini o sarcină). Este recomandată nu numai adecvarea stilurilor la situația concretă, ci şi la aplicarea succesivă a acestor stiluri, de la cel directiv la cel delegator: când grupul de educabili şi/sau sarcina de învățare sunt noi, educatorul trebuie să spună educabililor ce şi cum să facă; pe măsura constituirii competențelor şi motivației necesare, educatorul va trece, pe rând, la celelalte stiluri.

În şcoală, libertatea nu este totuna cu liberalismul. Libertatea este autodeterminare prin opțiune; profesorul şi elevul/studentul sunt invitați să gândească, să vorbească, să se mişte, să se asocieze. Pentru formarea stilului studenților pedagogi în spiritul libertății este nevoie de un dialog cultural, văzut ca un exercițiu al libertății. Privind în ansamblu aceste orientări, constatăm că, în fond, nu putem supralicita nici autoritarismul, dar nici liberalismul pedagogic. Autoritatea şi libertatea sunt două laturi complementare ale relației pedagogice, iar menținerea echilibrului dintre ele este un indiciu al funcționării optime a acestei relații.

Oportunitatea unui stil sau altul depinde şi de vârsta elevilor; este mai puțin eficient stilul democratic sau permisiv în etapa eteronomiei morale, întrucât dependența copilului de matur atrage după sine necesitatea unui stil preponderent autoritar, iar stilul democratic şi cel permisiv (într-un anumit sens) pot fi binevenite în perioada de afirmare a personalității elevului adolescent (după 14 ani).

Eficiența unui stil este în funcție şi de obiectul care se predă şi depinde şi de modul în care a fost obişnuit colectivul să fie condus. Astfel că "mergând pe linia unei diferențieri până la individualizare, în cadrul activității didactice, putem considera că eficiența unui stil depinde într-o anumită măsură de particularitățile individuale prezente la cel asupra căruia se exercită influențele informativ-formative" [182, p. 224]. Profesorul poate avea, în activitatea didactică, o atitudine mai mult sau mai puțin autoritară, democratică sau neintervenționistă în funcție de structura propriei personalități. Stilul de conducere va depinde în bună masură de trăsăturile

temperamentale ale celui care predă: un temperament coleric va fi înclinat mai degrabă spre stilul autoritar, după cum un sangvin, mobil şi adaptabil, va îmbrăţişa cu mai multă uşurinţă stilul democratic. Tot spre acest din urmă stil ar înclina şi un profesor cu o structură temperamentală melancolică, iar flegmaticului, mai comod, i se va potrivi probabil stilul neintervenţionist.

Stilul de conducător relevă unele aspecte comportamentale şi competenţe care nu se regăsesc, cu necesitate, în stilul profesional: "Există, de aceea, profesori care sunt deosebit de abili/competenţi în plan profesional, dar care sunt total inabili în calitate de conducători şi invers" [78, p. 154]. Totuşi, în calitatea sa de lider desemnat al clasei, acesta coordonează, organizează, stimulează activitatea elevilor, ceea ce înseamnă că este bine să analizăm stilul profesional ca bază pe care se dezvoltă cel managerial, iar abordarea situaţională este cea mai potrivită pentru determinarea stilului de antrenare, participare a elevilor sau studenţilor.

Relaţiile socio-afective necesită cunoaşterea de către profesor a stărilor afective ale celor pe care îi educă şi a condiţiilor adecvate afirmării acestora. Profesorul are nevoie să cunoască reţeaua relaţiilor afective, de atracţie sau de respingere şi să modeleze pattern-urile de atracţie pentru a-i sprijini pe izolaţi să reintre în grup şi să evolueze corespunzător în cadrul lui. Atracţia din cadrul grupului este o sursă de satisfacţie personală şi un factor al coeziunii grupului. Apropiindu-se de grup, profesorul se manifestă ca persoană care trăieşte, încearcă bucurii, insatisfacţii, nelinişti, ca persoană ale cărei capacităţi nu sunt nelimitate şi care are nevoie, la rândul său, de încredere şi sprijin.

Omul este, în esenţă, subiectiv, afectiv; are nevoie de această apropiere pentru a înţelege empatic trăirile celorlalţi. Profesorul trebuie să manifeste ***empatie***, să se transpună în modul de gândire şi simţire al fiecăruia dintre elevi/studenţi, să dialogheze mutual cu ei, dirijând procesul de învăţare. Conceptul de empatie are drept conţinut capacitatea de a intra în rezonanţă afectivă cu altul. C. Rogers [1996] precizează că a fi empatic înseamnă a percepe cadrul intern de referinţă al altuia cu toate comportamentele sale emoţionale "ca şi cum" ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiţia "ca şi cum". Disponibilitatea empatică are ca fundament sensibilitatea pentru altul, dorinţa şi interesul de a rezolva o situaţie conflictuală, iar comportamentul didactic empatic constă în abilitatea de a-l atrage pe elev/student, de a nu-l intimida, de a-l susţine şi încuraja în obţinerea performanţelor, de a-l direcţiona discret, cu tact spre conturarea unui stil propriu.

Stilul profesional al profesorului se bazează pe o capacitate empatică crescută, o foarte bună cunoaştere psihopedagogică a elevilor şi comunicare cu aceştia, iar studiile de specialitate [130] relevă că acestea se pot dezvolta prin antrenamente speciale (training-ul

pedagogic). În etapa de formare inițială a cadrelor didactice, prin sistemul de organizare şi desfăşurare a practicii pedagogice, trebuie să se asigure antrenarea, dezvoltarea competențelor fonologice, psiholingvistice atât sub aspectul structurării şi accesibilizării volumului de cunoştințe conform profilului psihologic al educatului, cât şi sub cel al expunerii semnificative, comunicării sugestive bazată pe conduita empatică.

Interesantă ni se pare corelarea comportamentului nonverbal (mimică, pantomimică, gestică, ținută) cu stările emoționale ale elevilor/studenților (bucurie, mirare, ură, suferință, teamă, mânie) [132, 2001, p.145]. Logica afectivității se obiectivează prin posibilitatea asocierii sau disocierii stărilor afective şi prefigurarea comportamentului derivat, rezultând un raționament afectiv; "trăirea afectivă umple spațiul schemelor cognitive" [182, p. 10], echilibrul interior al profesorului oferind posibilitatea deschiderii, disponibilității afective.

Dintre elementele care determină stilurile pedagogice, pe lângă comunicativitate, două comportamente ale profesorului se consideră a fi stimulative: permisivitatea şi socioafectivitatea. Orientarea afectivă a personalității profesorului depăşeşte analiza realizată în termeni aptitudinali. Dacă în cazul aptitudinilor se consideră că un comportament poate fi perfecționat prin exerciții care să consolideze deprinderi specifice activității în cauză, afectivitatea nu poate fi privită astfel. Dacă afectivitatea nu se exersează, ca alte mecanisme comportamentale, asta nu înseamnă că nu o putem influența, modifica, sensibilitatea afectivă fiind apropiată de vocaționalizarea aptitudinii pedagogice [140, p. 9].

Definițiile stilului profesional scot în evidență faptul că este vorba despre anumite moduri de comportament care sunt preferate şi, ca atare, revin mai frecvent, un repertoriu de comportamente ale profesorului structurate într-un sistem. În fiecare categorie de sarcini şi tipuri comportamentale se poate vorbi de existența unui stil specific [89, 1993, p. 50]: stilul activității motorii, concretizat într-o anumită configurație valorică a amplitudinii, vitezei, ritmului şi melodicității mişcărilor; stilul cognitiv, evidențiat în căile sau modalitățile de organizare şi de desfăşurare a proceselor de percepție şi gândire etc. Stilul reprezintă filtrul prin care subiectul modulează în felul său specific diferitele situații obiective cu care vine în contact, iar acesta se poate studia, analiza şi forma/modifica mai bine în cadrul relațiilor educaționale.

Deoarece promovarea spiritului noilor educații în şcoală este dependentă de profesori, este de dorit să ca aceştia să-şi formeze un stil profesional bazat pe comunicarea deschisă, onestă, civilizată, un stil inovator, democratic, adaptabil, care să se întemeieze pe stări socio-afective pozitive. Prin urmare, pentru ca profesorii să promoveze valorile noilor educații, trebuie mai întâi ca stilul profesional să fie format din această perspectivă.

CAPITOLUL III

APROBAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI DE FORMARE A STILULUI PROFESIONAL AL STUDENTULUI PEDAGOG DIN PERSPECTIVĂ VALORICĂ

3.1. Elaborarea modelului personalității profesorului în raport cu noile educații

În lumea actuală, postmodernismul aduce noi ierarhii, teorii, noi ordini şi preferinţe. Relaţiile dintre oameni se schimbă, puterea banului ia amploare şi declanşează urmărirea intereselor personale, diminuând respectul pentru sine şi pentru alţii [125, p. 168].

Studenții de astăzi pot îmbrățișa cu mult aplomb, în virtutea principiilor postmoderne, subcultura (sub)urbană alunecând de multe ori, fără să-şi dea seama şi iremediabil, în braţele voluptoase ale drogurilor, alcoolismului, violenței juvenile, luptelor de stradă, ludicului electronic sau artei video. În acest caz, se adâncesc şi mai mult în propria debusolare axiologică, luând-o ca o modalitate de fiinţare culturală, creându-şi coduri axiologice proprii, denaturate. În această perioadă de profunde transformări, într-o "societate deschisă" şi "democratică", ce îşi crează şi îşi re-crează continuu noi coduri axiologice, orientarea axiologică a tinerilor se loveşte de numeroase obstacole, iar rolul educatorului creşte. Educația prin şi pentru valori ar trebui să fie sintagma principală prin care operează idealul educațional, iar personalitatea umană - un centru al valorificării. Valorile spirituale unesc cele mai îndepărtate şi variate valori umane. Spre deosebire de valorile politice, economice, juridice, estetice, valorile spirituale, după cum consideră P. Andrei, M. Aiftincă şi alți filosofi români, sunt dominate de elementul afectiv şi au un caracter contemplativ.

Pornind de la ideea că tinerii - elevi şi studenți - sunt cei mai vulnerabili la schimbările rapide din lumea valorilor şi că se ridică noi exigențe axiologice în reconsiderarea valorilor [87, p. 211-215], am presupus în **ipoteză** că *formarea stilului profesional al studentului pedagog se va realiza pe baza educației prin şi pentru valori dacă în formarea inițială ne vom raporta mai mult la valorile specifice noilor educații.*

Scopul principal al cercetării a vizat evidențierea elementelor profilului de competență al profesorului, ca bază în formarea stilului profesional al studentului pedagog într-o societate în plină şi continuă transformare.

Personalitatea este cea care-l defineşte pe studentul pedagog, iar acesta trăieşte în societate şi, ca atare, trebuie să respecte anumite norme, reguli impuse de societate, adică un anumit cod care reglementează raporturile dintre semeni. De asemenea, el are dreptul de a se

folosi de bunurile şi valorile produse de societate, pe de o parte, dar şi de a produce noi bunuri şi valori, pe de altă parte. Studentul care se pregăteşte să îmbrăţişeze cariera didactică trebuie să cunoască şi să recunoască valorile pe care societatea le preţuieşte într-un anumit moment istoric al dezvoltării sale şi să le respecte. Este normal ca la această vârstă, graţie unei consilieri şi instrucţii axiologice adecvate, să se intensifice acţiunile instructiv-educative şi formative care să-i permită studentului o bună integrare socio-profesională, o bună relaţionare cu semenii şi o înaltă capacitate de valorizare.

Obiectivele corelate ipotezei particulare amintite mai sus sunt următoarele:

a) fundamentarea pedagogică a modelului personalităţii profesorului în contextul democratizării învăţământului (vezi cap. 1.1. şi 2.1);

b) analiza profilului de competenţă al profesorului (vezi *Anexa 3*);

c) elaborara unui model al personalităţii profesorului în raport cu noile educaţii (vezi *Anexa 3*) şi evaluarea lui prin compararea cu celelalte modele.

Analizând baza teoretică a problemei, precum şi experienţele şi cercetările pedagogice (vezi cap. 1.1. şi 2.1), am ajuns la concluzia că ceea ce lipseşte personalităţii omului modern (şi a profesorului în egală măsură) este educaţia spirituală. Acest lucru este deosebit de important deoarece şcoala este unui din factorii care contribuie la autonomizarea spirituală a elevilor.

În **experimentul de constatare** ne-am propus să analizăm (cu studenţii) profilul de competenţă al profesorului şi să evidenţiem punctele forte şi punctele slabe (pe baza metodei explorării pe mai multe planuri sau din mai multe unghiuri).

Eşantionul a fost alcătuit din 105 studenţi din anul II, de la şapte facultăţi (matematică, fizică, chimie, geografie, EFS, litere, teologie). Pentru a asigura omogenitatea şi reprezentativitatea eşantionului, am selectat 20% din populaţia-ţintă cu care lucrăm, adică câte 15 studenţi de la fiecare facultate. Pentru a lucra mai eficient, am împărţit studenţii, prin tragere la sorţi, în trei grupe (G_1=35 studenţi; G_2=35 studenţi, G_3=35 studenţi), asigurând însă aceleaşi condiţii de desfăşurare. Cu aceaste grupe experimentale s-a lucrat separat, pe parcursul anului universitar 2001-2002.

În faza iniţială, am pus la dispoziţia studenţilor un material scris (profilul de competenţă al cadrului didactic, după R.M. Niculescu şi după E. Joiţa - vezi *Anexa 3*) prin care aceştia au putut lua cunoştinţă cu subiectul supus explorării. Metoda explorării pe mai multe planuri sau din mai multe unghiuri de vedere este o metodă cu dominanţă pe activitatea intelectuală şi are ca finalitate ordonarea unor idei, compararea, corelarea, schematizarea unor idei sau judecăţi.

La începutul anului universitar (octombrie 2001), am folosind această metodă cu studenţii grupelor experimentale, planurile de analiză fiind: identificarea cunoştinţelor,

atitudinilor şi capacităţilor ce formează profilul de competenţă al cadrului didactic, elementele comune ambelor modele, elementele specifice fiecărui model analizat. În urma folosirii acestei metode, răspunsurile studenţilor au fost următoarele:

Concluziile studenţilor în raport cu modelele analizate:

Tabelul 1

Planuri de analiză Concluzii	**Concluziile Grupei 1**	**Concluziile Grupei 2**	**Concluziile Grupei 3**
Identificarea cunoştinţelor, atitudinilor şi capacităţilor	-în *modelul 1* sunt inventariate unele cunoştinţe, abilităţi şi trăsături de personalitate strict necesare, necesare şi dezirabile; -*modelul 2* pune mai mult accent pe capacităţile şi competenţele profesionale ale profesorului manager	-faţă de *modelul 1*, în *modelul 2* se întâlnesc mai multe tipuri de capacităţi şi competenţe (grupate după criterii precizate), însă acest lucru nu ştirbeşte cu nimic valoarea *modelului 1* care permite o sinteză a elementelor studiate şi o bună şi uşoară înţelegere a problematicii analizate	-în *modelul 1,* competenţele sunt gândite ca expectaţii prezentate sub forma cunoştinţelor, abilităţilor şi trăsăturilor de personalitate, iar în *modelul 2,* competenţele completează lista capacităţilor biofizice, cognitiv-intelectuale şi reglatorii, raportate la diverse dimensiuni şi domenii
Elemente specifice fiecărui model analizat	-*modelul 1* are o valoare pedagogică aparte prin precizarea celor trei domenii de referinţă (domeniul de specialitate, domeniul pedagogic şi domeniul relaţiilor interumane); -*modelul 2* permite o mai bună operaţionalizare a elementelor profilului de competenţă, o radiografiere exactă, minuţios realizată, a elementelor care definesc personalitatea dascălului	-*modelul 1* are valoare teoretică şi practică deoarece identifică cunoştinţele, abilităţile şi trăsăturile de personalitate strict necesare, necesare şi dezirabile, ajutându-l pe studentul pedagog să diferenţieze ceea ce este obligatoriu de ceea ce este dezirabil; -*modelul 2* reprezintă un demers cu valoare normativă care descifrează personalitatea complexă a educatorului, abordat şi din perspectiva funcţiilor manageriale	-*modelul 1* prezintă configuraţia principalelor coordonate ale sistemului de personalitate în raport cu statutul şi rolul socio-profesional deţinut de cadrul didactic; -*modelul 2* are semnificaţie în cunoaşterea pedagogică ştiinţifică a atribuţiilor, rolurilor concrete ale profesorului
Elemente comune ambelor modele	-identificarea unei game largi de probleme cu care se confruntă cadrul didactic, situaţii care cer manifestarea unor competenţe profesionale specifice	-reprezintă o concepţie amplă, conturată din perspectiva anumitor indicatori relevanţi pentru profesiunea didactică; -sunt modele dezirabile care permit evaluarea şi autoevaluarea, dar şi autoperfecţionarea în cariera didactică	-sunt grile, instrumente de evaluare a personalităţii profesorului, ghiduri ce pot fi restrânse sau dezvoltate în conţinut şi structură ori îmbunătăţite

În urma analizei profilului de competență al profesorului (corespunzător celor două modele din *Anexa 3*) am scos în evidență elementele corelative ale analizelor:

- modelele analizate reprezintă grile, instrumente, ghiduri ce pot fi restrânse sau dezvoltate;

- modelele permit îmbunătățiri, deplasări de accent în raport cu valorile educaționale avute în vedere, din care decurg atribuțiile, responsabilitățile, rolurile profesorului;

- modelele identifică principalele cunoştinţe, capacităţi şi atitudini, accentuând competența culturală, psihopedagogică, psiho-afectivă şi de comunicare, precum şi competența managerială.

Plecând de la cele constatate şi considerând că orice model permite îmbunătățiri, ne propunem să construim profilul de competență al profesorului din perspectiva noilor educații.

În **experimentul de formare** ne-am propus să concepem şi să implementăm în seminarul de pedagogie care se derulează în anul II de studiu (conform Planului de învățământ) *modelul tehnologic de formare a stilului profesional al studentului pedagog* în acord cu personalitatea acestuia, raportată la valorile promovate de noile educații. Etapa de proiectare a acestui Model tehnologic s-a desfăşurat pe parcursul anului universitar 2000-2001, iar etapele de implementare şi evaluare pe parcursul anului universitar 2001-2002.

Faza de proiectare, elaborare a *Modelului tehnologic* a cuprins următoarele aspecte:

I.Principii de concepere. Cui se adresează

Programa propusă de noi reflectă concretizarea direcției curriculare în formarea viitorilor profesori şi se adresează studenților înscrişi la cursurile de zi (anul II, două semestre). Numărul de ore alocat este de 1 oră/săptămână, pe parcursul întregului an universitar.

II.Obiective specifice

Obiectivele specifice urmărite sunt următoarele:

1.planul teoretic presupune: însuşirea şi înțelegerea ideilor ancoră, formarea capacităților de asimilare şi înțelegere, interpretare, argumentare;

2.planul acțional, operațional presupune: aplicarea cunoştinţelor însuşite în identificarea, descrierea şi interpretarea concepțiilor, situațiilor pedagogice;

3.planul creativ presupune: stimularea creativității educaționale, cooperarea în vederea rezolvării sarcinilor.

III.Conținutul în context curricular

În cadrul orelor de seminar am pus accent mai mult pe conținuturi sau teme care ne-au permis să formăm la studenți competențe corelate domeniului noilor educații.

Tabelul 2

Conținuturile pedagogice corelate valorilor specifice noilor educații

Noile educații	**Valori**	**Competențe specifice (cunoştințe, capacități, atitudini)**	**Conținuturi**	**Teme specifice/ corespunzătoare noilor educații**
1.Educația pentru democrație	-democrația, participarea, implicarea, solidaritatea, drepturile omului	-cunoaşterea drepturilor şi libertăților elementare, a celor civile şi politice, culturale, sociale şi economice; -formarea capacității de a se manifesta cu demnitate; -asigurarea egalității şanselor de instruire astfel încât fiecare să poată atinge cel mai înalt nivel de autorealizare; -formarea capacității de înțelegere şi aplicare a democrației la nivelul principiilor sale valorice	**1.Pedagogia-ştiința educației** 1.1.Sistemul ştiințelor educației 1.2.Factorii educației **2.Reforma învățământului**	*Pedagogia mijloacelor de comunicare; Pedagogia timpului liber; Pedagogia creativității* *Familiile dezorganizate; Rolul comunității locale în educație; Rolul şi importanța mass-media în educația tinerilor*
2.Educația ecologică	-protejarea, ocrotirea mediului, echilibru, ordine	-cunoaşterea problemelor cu care se confruntă mediul înconjurător; -cultivarea responsabilității față de mediul înconjurător; -dezvoltarea capacității de a ocroti, proteja mediul (natural şi artificial); -cultivarea capacității de raportare responsabilă la mediu	2.1.Criza mondială a învățământului 2.1.Direcțiile reformei învățământului **3.Dimensiunile educației**	*Exigențele educației în societatea contemporană; Clubul de la Roma şi problematica mondială a educației;* *Etnie şi interculturalitate; Educația comunitară* *Educația şi dezvoltarea intelectuală a elevilor; A învăța să înveți - o regulă a instruirii şi autoinstruirii*
3.Educația pentru schimbare şi dezvoltare	-responsabilitate, afirmare, adaptare, inovare, toleranță	-cunoaşterea dinamicii schimbărilor în societatea postmodernă; -formarea unei atitudini deschise față de schimbare; -cultivarea capacităților de adaptare responsabilă la anumite condiții, situații;	3.1.Educația intelectuală 3.2.Educația morală 3.3.Educația profesională	*Conştiința şi conduita moral-civică a tinerilor; Postmodernismul şi valori morale* *Cultura profesională versus cultura generală; Ştiință şi tehnologie*

Noile educaţii	Valori	Competenţe specifice (cunoştinţe, capacităţi, atitudini)	Conţinuturi	Teme specifice/ corespunzătoare noilor educaţii
		-formarea capacităţii de a accepta diversitatea culturală lingvistică, etnografică etc.;	**4.Finalităţi educaţionale** 4.1.Idealul educativ	*Idealul educaţional şi valorile modernităţii; Educatorul ca model cultural*
4.Educaţia pentru tehnologie şi progres	-inventivitate, consecvenţă, receptivitate	-cultivarea solidarităţii bazate pe conştiinţa existenţei unor nevoi şi interese fundamentale comune; -cultivarea spiritului raţional; -formarea unei atitudini pozitive faţă de lume; -formarea capacităţii de abordare a problemelor cu spirit deschis şi flexibil;	**5.Conţinutul procesului de învăţământ** 5.1.Sursele conţinutului învăţământului 5.2.Noi direcţii în structurarea conţinuturilor	*Valorile perene ale umanităţii* *Noile conţinuturi ale educaţiei; Perspective în abordarea noilor educaţii*
5.Educaţia pentru comunicare şi mass-media	-exprimare liberă, spirit critic, sinceritate, sociabilitate	-cunoaşterea surselor de informare şi înţelegerea rolului acestora; -formarea spiritului critic faţă de unele probleme, idei, modele, perspective; -cultivarea capacităţii de prezervare a identităţii culturale a informaţiei; -dezvoltarea capacităţii de exprimare liberă, de a asculta şi transmite mesaje constructive;	**6.Comunicare a didactică** 6.1.Relaţii interpersonale 6.2.Tipuri de comunicare **7.Strategia didactică** 7.1.Metode de instruire; 7.2.Mijloace de învăţământ	*Comunicarea în grupurile şcolare; Rolul comunicării orale; Comunicare şi conflict; Bariere în comunicare; Impactul IAC asupra educaţiei; Învăţământul în era informaţiei şi comunicaţiilor*
6.Educaţia demografică	-responsabilitate civică, dinamism, ocrotire	-cunoaşterea valorilor morale şi spirituale ale societăţii; -cultivarea dragostei faţă de om, a respectului faţă de individualitatea singulară a fiecăruia; -cultivarea cooperării, colaborării şi concilierii; -formarea responsabilităţii civice	**8.Orientări în teoria şi practica predării** 8.1.Stilul de predare 8.2. Competenţele profesorului	*Postmodernismul şi stilurile de predare; Predarea în actualitate; Rolul profesorului în şcoala modernă; Calitatea personalului didactic*

Noile educații	Valori	Competențe specifice (cunoştințe, capacități, atitudini)	Conținuturi	Teme specifice/ corespunzătoare noilor educații
7.Educația sanitară modernă	-cumpătare, ordine, echilibru, sănătate	-cunoaşterea modalităților de îmbinare a utilului cu plăcutul; -formarea unei atitudini flexibile, deschise în raport cu specificul educației sexuale sau a educației casnice; -dezvoltarea capacității de organizare rațională a vieții;	**9.Proiectarea pedagogică** 9.1.Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ 9.2.Etapele proiectării didactice	*Comenzi şi exigențe sociale actuale; Elementele mediului social - componente ale procesului didactic Proiectarea didactică între rutină şi creativittate*
8.Educația pentru pace şi cooperare	-toleranță, cooperare, participare	-cunoaşterea dimensiunilor actuale ale problematicii păcii; -cultivarea respectului culturii şi civilizației altor popoare; -cultivarea unor atitudini paşnice, de înțelegere şi armonie; -cultivarea patriotismului, a valorilor naționale	**10.Evaluarea didactică** 10.1.Notarea - componentă a evaluării 10.2.Formarea elevilor pentru autoevaluare	*Diversitatea sistemelor de notare; Cerințele notării corecte;* *Atitudinea elevului față de aprecierea profesorului; Importanța intervaluării*

IV.Strategia didactică

Strategia didactică la care am apelat cuprinde un set de metode şi procedee, mijloace de învățământ şi materiale didactice, precum şi formele de organizare a studenților cu care am lucrat pe parcursul desfăşurării experimentului. Diversitatea situațiilor rezultate din raportarea la obiectivele instruirii ne obligă la o grupare a lor, după obiectivele dominante, conținutul de învățat, resursele disponibile, timpul precizat, nivelul studenților.

Strategia este un dispozitiv acțional ce se poate construi pe mai multe paliere sau componente: mediul de organizare a situațiilor de învățare, forma de organizare a educaților, gradul de explicitare a conținuturilor, dimensiunea conținutului transmis, gradul de intervenție a profesorului. În alegerea strategiei didactice am avut în vedere soluțiile de optimizare referitoare la: culegerea şi prelucrarea mai bună a informației, înlăturarea elementelor de subiectivitate în fața abordării raționale a instruirii, abordarea creativă procedurală a situațiilor, evitarea generalizării unor strategii în situații neanalizate.

Corelarea strategiei didactice cu conţinutul vehiculat şi prezentarea programului concret (ipoteaza 1)

Conținutul activităților de seminar	**Elaborarea programului concret**		**Strategia didactică**		
	ore	**perioada**	**Metode de instruire**	**Mijloace de învățământ**	**Forme de organizare**
1.Pedagogia mijloacelor de comunicare Pedagogia timpului liber, Pedagogia creativității	2	1-13 oct	-discuția colectivă, exercițiul;	-foi, creioane colorate;	-individuala, frontală;
2.Familiile dezorganizate	2	14-27 oct	-studiul de caz;	-fişe de studiu, video;	-pe grupe eterogene;
3.Rolul comunității locale în educație, Rolul şi importanța mass-media în educația tinerilor	2	28 oct-10 nov	-problematizarea;	-video, televizor;	-frontală;
4.Exigențele educației în societatea contemporană, Clubul de la Roma şi problematica mondială a educației, Etnie şi interculturalitate, Educația comunitară	2	11-24 nov	-conversația euristică, jocul de rol;	-fişe de studiu, retroproiector	-individuală; pe grupe;
5.Educația şi dezvoltarea intelectuală a elevilor, A învăța să înveți - regulă a instrurii şi autoinstruirii	2	25 nov-8 dec	-problematizarea, modelarea;	-epiproiector, planşă;	frontală, individuală;
6.Conştiința şi conduita moral-civică a tinerilor, Postmodernismul şi valorile morale	2	9-22 dec	-exercițiul moral, exemplul;	-televizor, fişe de studiu	-pe grupe omogene;
7.Cultura profesională versus cultura generală, Ştiință, tehnologie şi societate	2	7-20 ian	-explicația, dialogul	-calculator	-frontală;
8.Idealul educațional şi valorile modernității, Educatorul ca model cultural, Valorile perene ale umanității	2	27 feb-10 mart	-studiul de caz, descrierea	-retroproiector, fişe de lucru;	-pe grupe, individuală;
9.Noile conținuturi ale educației, Perspective în abordarea noilor educații	2	11-24 mart	-explicația, conversația;	-fişe de studiu, retroproiector;	-frontală, pe grupe eterogene;
10.Comunicarea în grupurile şcolare, Rolul comunicării orale, Comunicare şi conflict, Bariere în comunicare;	2	25 mar-7 apr	-dramatizarea, jocul de rol;	-radio, televizor, accesorii;	-frontală, pe grupe;
11.Impactul IAC asupra educației, Învățământul în era informației şi comunicațiilor	2	8-21 apr	-IAC, demonstrația grafică;	-calculator;	-indepen-dent-individuală;
12.Postmodernismul şi stilurile de predare, Predarea în actualitate, Rolul profesorului în şcoala modernă, Calitatea personalului didactic	2	22 apr-5 mai	-discuția colectivă;	-video, televizor	-frontală, pe grupe;
13.Comenzi şi exigențe sociale actuale, Elementele mediului social - componente ale procesului didactic, Proiectarea didactică între rutină şi creativitate	2	6-19 mai	-discuția colectivă, modelarea, explicația;	-proiecte de lecție, planificări, fişe de studiu	-frontală, individuală;
14.Diversitatea sistemelor de notare, Cerințele notării corecte, Importanța interevaluării, Atitudinea elevului față de aprecierea profesorului	2	20-31 mai	-dialogul, descrierea, ancheta, observația	-calculator, baterii de teste docimologice	-indepen-dent-individuală, pe grupe

Modelul propus de noi, care cuprinde profilul de competență al profesorului din perspectiva noilor educații (vezi *Anexa 3*), este conceput din perspectiva valorilor promovate de noile educații şi se fundamentează pe un set de cunoştințe, capacități şi atitudini, competențe pe care le-am urmărit pe parcursul desfăşurării experimentului, în cadrul seminarului de pedagogie. Modelul propus de noi ține cont de cei patru piloni fundamentali ai cunoaşterii: "**a învăța să ştii,** ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoaşterii; **a învăța să faci**, astfel încât individul să intre în relație cu mediul înconjurător, **a învăța să trăieşti împreună cu alții**, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activitățile umane; **a învăța să fii**, un element important, ce rezultă din primele trei" [65, p. 69].

Dacă ne raportăm la taxonomia modelelor pedagogice [18, p.118-128], modelul propus este:

- după conținut - o combinație între modelul-element (accent pe elemente, dintr-o viziune atomistă) şi modelul-tip (structură tipizată);

- după modul de expresie - un model iconic (majoritatea modelelor folosite în educației sunt iconice);

- după funcție, utilitate - un model descriptiv, explicativ pentru personalitatea profesorului, privită în special din unghiul noilor educații, dar şi unul prescriptiv-normativ, dat fiind faptul că acesta a fost utilizat în formarea stilului profesional al studentului pedagog.

În **experimentul de control** am dorit să verificăm valoarea modelului propus de noi. Astfel, am apelat la calcularea *coeficientului de asociație*, metodă ce se utilizează în cazul caracteristicilor alternative (da/nu, peste medie/sub medie, adevărat/fals etc.). Formula de calcul a coeficientului de asociație este: $Q = [(a \times d) - (b \times c)]: [(a \times d) + (b \times c)]$, în care produsele ***ad*** indică gradul de legătură dintre cele două variabile - în cazul nostru între profilul de competență al profesorului (modelul elaborat de R.M. Niculescu şi modelul elaborat E. Joița) întâlnit în literatura de specialitate şi profilul de competență (al profesorului) bazat pe cerințele noilor educații. Produsele ***bc*** indică lipsa legăturii dintre variabile.

Tabelul 4

Tabelul de asociere

a	b
c	d

În tabel, **a** reprezintă numărul de cazuri în care ambele caracteristici, trăsături apar ca asociate (are semnul +), **b** reprezintă numărul de cazuri în care prima trăsătură este prezentă, pozitivă (are semnul +), iar a doua este absentă sau negativă (are semnul -), **c** reprezintă

numărul cazurilor în care cea de-a doua trăsătură, caracteristică este prezentă, pozitivă (are semnul +) şi prima este absentă sau negativă (are semnul -), **d** reprezintă numărul de cazuri în care ambele trăsături sunt absente sau negative (are semnul -).

Evaluarea modelului personalității profesorului surprinde calcularea coeficientului de asociere între modelele analizate şi modelul propus de noi, pe baza tabelului de asociere (vezi *Anexa 4*). Tabelul de asociere şi coeficientul de asociere sunt metode neparametrice, de studiere a legăturilor dintre fenomene. Coeficientul de asociere poate lua valori între (-1) şi (+1). Cu cât acesta este mai apropiat de (+1), cu atât legătura este mai ridicată şi directă; cu cât este mai apropiată de (-1), legătura este mai ridicată, dar indirectă, iar pe măsură ce coeficientul se apropie de 0, scade şi intensitatea legăturii dintre variabile.

Conform calculelor efectuate (vezi *Anexa 4*), coeficientul de asociere este de 0,87, ceea ce înseamnă că legătura dintre modelele existente şi modelul propus de noi este puternică, ridicată şi directă. Modelele ce conțin profilul de competență al profesorului nu se exclud ci se pot completa reciproc, iar intenția noastră de a concepe Modelul tehnologic al formării stilului profesional al studentului pedagog prin raportare la personalitatea acestuia, din perspectiva valorilor noilor educații, s-a soldat cu aprecieri pozitive (vezi numărul mare de subiecți care au ales varianta *a* - 74).

Rezultatele obținute confirmă ipoteza înaintată la începutul acestui subcapitol. Scopul propus, referitor la evidențierea elementelor profilului de competență al profesorului ca bază în formarea stilului profesional, a fost realizat prin întocmirea unui model gândit din perspectiva valorilor corespunzătoare noilor educații.

Ideile cu rol sintetizator, care întăresc validarea ipotezei înaintate, generează următoarele *concluzii*:

1. *Modelele* referitoare la profilul de competență al profesorului identifică principalele cunoştințe, capacități şi atitudini care formează competența culturală, psihopedagogică, managerială, psiho-afectivă şi de comunicare a profesorului. Modelele analizate reprezintă instrumente, grile, ghiduri care pot fi restrânse sau dezvoltate, îmbunătățite în funcție de cerințele societății actuale.

Referitor la aceste cerințe, Consiliul Europei sublinia, cu un deceniu în urmă, că învățământul are acum, mai mult ca niciodată, un rol crucial în formarea indivizilor independenți şi responsabili. Sistemele educative trebuie să ofere tinerilor ocazia de a dobândi cunoştințe, atitudini, competențe esențiale în următoarele domenii cheie, strâns legate unele de altele: pregătirea pentru viață într-o societate democratică, pregătirea pentru lumea muncii, pregătirea pentru viața culturală. Dacă aşa stau lucrurile, atunci este necesar ca în profilul de

competență al profesorului să fie incluse cunoştinţe, capacităţi şi atitudini specifice valorilor promovate de noile educaţii.

2. *Modelul propus de noi* accentuează mai mult competenţele profesorului în raport cu valorile noilor educaţii. Acordă, de asemenea, o atenţie deosebită competenţelor socio-educaţionale, în condiţiile redimensionării rolului social al educaţiei şi stabilirii unor legături multifuncţionale ale şcolii cu mediul comunitar şi social.

Acest lucru nu diminuează cu nimic semnificaţia, valoarea teoretică şi practică a celorlalte modele existente în literatura de specialitate, în care am întâlnit tendinţe comune în identificarea reperelor esenţiale.

3. Atât studentul pedagog cât şi profesionistul cu succes şi experienţă la catedră se raportează la anumite valori, coduri, principii, norme şi modele definitorii pentru profesiunea didactică. *Valorile spirituale promovate de noile educaţii* au stat la baza modelului elaborat de noi, căci, aşa cum afirma E. Şoitu, "profesorii constituie vatra de spiritualitate a unei societăţi" [211, p. 23].

Modelul reprezintă un reper, o grilă cu valoare teoretică (de raportare a studentului pedagog la competenţele cerute de valorile specifice noilor educaţii) şi cu valoare practică (pe baza grilei se poate desfăşura seminarul de pedagogie şi se pot forma la studenţi capacităţi şi atitudini specifice personalităţii profesorului societăţii actuale).

4. Strategia didactică folosită în proiectarea şi implementarea *Modelului tehnologic al studentului pedagog din perspectiva noilor educaţii* cuprinde metode şi procedee participative prin care ne-am propus să activizăm subiecţii cercetării noastre şi să le oferim ocazia de a vehicula şi forma/exersa cunoştinţe şi capacităţi derivate din problematica lumii contemporane. Actor al propriei sale formări, studentul participă în mod direct la restructurarea modelelor, programelor, strategiilor de profesionalizare pedagogică.

5. Nici un *model* nu poate fi aplicat mecanic şi exclusiv; de aceea, considerăm că modelul propus de noi contribuie la identificarea principalelor competenţe profesionale ale studentului pedagog (pe baza decelării valorilor spirituale proprii noilor educaţii), dar numai în asociere cu alte modele poate crea o imagine de ansamblu asupra profilului de competenţă al profesorului.

6. Raportarea la model reprezintă un prim pas în conturarea bazelor formării *stilului profesional* al studentului-viitor profesor. Noile cerinţe, standardele impuse de comunitatea educaţională la nivel european şi mondial solicită noi competenţe profesionale şi un stil profesional creativ, novator.

Considerăm necesară cunoaşterea profundă a valorilor pe care se formează competenţele ce întregesc profilul profesional al "generalistului adaptabil", iar democratizarea relaţiilor dintre profesor şi student este o condiţie necesară pentru formarea unui stil profesional novator. Stilul rutinar, caracterizat prin rezistenţa la nou şi cantonarea în şabloane, în scheme didactice depăşite nu mai poate fi acceptat în nici un tip de societate, iar valul schimbărilor şi al noutăţilor care asaltează viaţa umanităţii şi colectivităţile şcolare fac necesare schimbările în domeniul formării personalului didactic.

3.2. Investigarea stilului pedagogic pe baza curriculumului care valorizează noile educaţii

Oricât de bine structurat ar fi un sistem educativ, oricât de mari ar fi resursele de care dispune şi oricât de modernă logistica pe care o utilizează, performanţele sunt dependente în primul rând de calitatea cadrelor didactice care operează în interiorul său. Dacă dorim, prin urmare, raportarea la noile educaţii pe parcursul formării iniţiale a studenţilor, este necesar să organizăm procesul de învăţământ astfel încât să permită viitorilor profesori să-şi contureze propriul stil pedagogic în acord cu acest spirit. Cu atât mai mult cu cât "programele de formare/perfecţionare nu-şi pot propune uniformizarea stilurilor, ele sunt însă esenţiale în cristalizarea şi ameliorarea lor în calitate şi eficienţă (....)" [179, p. 13].

Ca şi relaţiile pedagogice, conţinuturile orientează conduita didactică a profesorior şi conduc la opţiuni către un anumit stil pedagogic. Altfel spus, conduita didactică se exprimă "în opţiuni pentru promovarea cu precădere a anumitor atitudini şi forme de activitate, într-un mod specific de a realiza acţiunile şi operaţiile pe care le implică actul didactic" [185, p. 6].

Plecând de la ideea conform căreia "s-ar impune iniţierea de cercetări sistematice care să exploreze dimensiunile stilului în relaţie cu variabilele semnalate - obiective şi conţinuturi, studii de vârstă, configuraţia grupurilor şcolare (...)" [179, p. 13], apreciem că în conturarea stilului profesional al studentului-viitor profesor, conţinuturile şi vehiculatea lor reprezintă una dintre variabilele în funcţie de care se formează stilul. Ideea înfiinţării unor *ateliere de cercetare transdisciplinară* (Jantsch E. - 1970, Antonesei L. - 2002) ne-a determinat să considerăm că abordarea noilor conţinuturi ale educaţiei din perspectivă transdisciplinară este cea mai pertinentă în momentul de faţă.

Am presupus în **ipoteză** că *formarea stilului profesional al studentului pedagog se va realiza pe baza educaţiei prin şi pentru valori dacă în elaborarea curriculum psihopedagogic universitar se va ţine cont de noile educaţii.*

Scopul cercetării a vizat evidențierea principalelor carențe ale actualului curriculum universitar, cunoaşterea de către studenți a valorilor corespunzătoare noilor educații şi identificarea rolului şi locului factorilor educaționali în promovarea acestora.

Mergând pe linia acordului axiologic dintre discipline, considerăm că valorile specifice noilor educații nu trebuie negate de disciplinele tradiționale. Noile educații pot constitui noi dimensiuni ale educației care "aprofundează laturile clasice (intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică) şi responsabilizează toate formele instruirii (formală, nonformală, informală)" [225, 1996, p. 134].

Obiectivele corelate ipoteze particulare anunțate sunt următoarele:

a) abordarea noilor educații şi fundamentarea pedagogică a formării stilului profesional din perspectivă curriculară (vezi cap. 1.3.);

b) analiza experienței pedagogice şi identificarea cercetărilor referitoare la curriculum-ul şcolar şi universitar (vezi cap. 2.2.);

c) evidențierea principalelor carențe ale actualului curriculum universitar şi analiza concepției studenților în legătură cu problematica noilor educații;

d) abordarea transdisciplinară a noilor educații în cadrul unui *Laborator de cercetare transdisciplinară* şi înregistrarea diferențelor calitative dintre curriculum-ul psihopedagogic existent şi cel propus de noi.

În cadrul **experimentului de constatare** ne-am propus să evidențiem principalele lipsuri ale curriculumu-lui psihopedagogic universitar şi să înregistrăm cunoştințele şi atitudinile studenților în raport cu problematica noilor educații. Am apelat, astfel, la analiza documentelor şcolare şi la chestionar.

Studiind cu atenție Planul de învățământ pentru formarea inițială a personalului didactic, constatăm că lista disciplinelor opționale cuprinde două pachete, unul cu conținut psihopedagogic, altul cu conținut sociopedagogic. Noile educații sunt atinse numai în parte, prin propunerea câtorva discipline care fac referire directă la problematica noilor educații: Comunicarea educațională, Educația interculturală, Politici educaționale şi Tehnologii informaționale în educație. Suntem de părere că lista disciplinelor opționale ar fi putut fi mai amplă, oferind studenților un registru mai larg de opțiuni şi cuprinzând, de altfel, toate noile educații. Dacă ne oprim atenția asupra Programei pentru disciplinele pedagogice, constatăm, de asemenea, că noile educații nu sunt urmărite explicit, însă nici nu se precizează undeva ce demers este bine să folosească profesorul pentru a le lua în calcul. Aşa fiind pusă problema, se lasă la latitudinea profesorilor dacă să introducă sau nu, să amintească sau nu, să promoveze sau nu aceste noi conținuturi.

În vederea obținerii de date referitoare la valorile împărtășite de viitorii profesori, la cunoașterea și atitudinile acestora în raport cu noile educații, am întocmit un chestionar pe care l-am administrat studenților de la diferite facultăți la care se predă modulul de pregătire psihopedagogică (fizică, matematică, chimie, EFS, litere, teologie, geografie). Am selectat câte trei studenți de la fiecare facultate, grupa fiind constituită pe bază de voluntariat deoarece membrii ei au fost anunțați că pe parcursul unui an universitar vor participa la ședințele/seminariile Laboratorului.

În întocmirea chestionarului am respectat urmatoarele condiții:

a) Identificarea problemei urmărite **-** noile educații

b) Traducerea problemei în ipoteză - valorile cunoscute și respectate de către studenții Universității din Craiova nu corespund noilor educații

c) Stabilirea itemilor (întrebărilor) și a variantelor de răspuns

În formularea acestora am respectat următoarele:

Cerința 1: delimitarea ariei de acoperire:

-valori intelectuale, moral-etice, estetice, profesionale, fizice

-noile educații

-documente școlare

Cerința 2: identificarea principalelor elemente în cadrul ariei delimitate:

-valori intelectuale (curiozitate, spirit critic, gândire divergentă, imaginație creatoare etc), valori moral-etice (respect, simțul datoriei, cooperare și competiție, depașire de sine, bună dispoziție etc), alte valori (atașament profesional, măsură, sensibilitate, aprecierea frumosului în relațiile socio-umane)

-educația pentru pace, educația sanitară, educația pentru tehnologie și progres, educația ecologică, educația pentru democrație, educația pentru comunicare și mass-media etc.

-Curriculum Național, Planuri de învățământ, Programe școlare.

Cerința 3: identificarea principalelor operații ce urmează a fi folosite:

-a identifica, a reaminti, a enumera (cunoaștere), a explica (comprehensiune), a alege, a dezvolta (aplicare), a distinge, a analiza (analiză), a propune (sinteză), a aprecia, a judeca, a argumenta (evaluare).

Am căutat ca în formularea întrebărilor să ținem cont de toate tipurile: introductive (de control, de "spart gheața"), de trecere/tampon, filtru, bifurcate, "de ce", de control, de identificare.

Astfel, chestionarul s-a derulat pe următorii *itemi:*

1.Sunteți de acord cu politica educațională promovată de școală în actualitate?

a)da

b)nu

2.Consideraţi că şcoala trece printr-o criză axiologică?

a)da

b)nu

c)nu ştiu

3.Cunoaşteti tabla de valori la care se raportează obiectivele educaționale?

a)da

b)nu

4.Apreciaţi că *noile educaţii* corespund mai bine necesităţii şcolii româneşti de a se raporta la valorile autentice?

a)da

b)nu

c)nu ştiu

(Pentru cei ce dau răspunsul a, urmează întrebările 5 şi 6; pentru cei ce dau răspunsurile b sau c, se trece direct la întrebarea 7).

5.Enumeraţi câteva din noile educaţii.

6.Cum consideraţi că pregătesc noile educaţii un comportament adecvat (adaptat), raţional care să atenueze în parte "şocul viitorului" şi să răspundă problematicii lumii contemporane?

7.Căror valori le acordaţi cea mai mare importanţă în formarea dvs. ca viitori profesori?

a)val. intelectuale

b)val. moral-etice

c)val. profesionale

d)val. fizice

e)val. estetice

f)val. noilor educaţii

8.Având în vedere că idealul şcolii româneşti urmăreşte formarea unei personalităţi armonioase, consideraţi că se acordă aceeaşi importanţa categoriilor de valori mai sus menţionate şi noilor conţinuturi în raport cu cele tradiţionale?

a)da

b)nu

Cei care aleg răspunsul b, completează şi următoarea întrebare; ceilalţi trec direct la întrebarea 10.

9.De ce credeţi că unele valori sunt mai puţin urmărite şi respectate? Daţi câteva exemple şi explicaţi cum vedeţi reconcilierea vechilor şi noilor conţinuturi.

10.De ce este atât de necesară în şcoală raportarea la valorile promovate de *noile educaţii*?

11.Peste 50 de ani, rolul şcolii în promovarea valorii va fi:

a)mult mai mare

b)mai mare

c)la fel ca astăzi

d)mai mic

e)mult mai mic

f)nu ştiu

12.Cine ar trebui să se ocupe de promovarea valorii şi, prin urmare, a noilor aspecte ale problematicii lumii contemporane în societate?

a)familia

b)şcoala

c)mass-media

d)alte instituţii sau organizaţii

e)toate instituţiile sociale şi organizaţiile guvernamentale şi nonguvernamentale

13.Analizând comportamentul didactic al profesorilor voştri, consideraţi că aceştia pun accent pe valorile afirmate de *noile educaţii*?

a)toţi

b)marea majoritate

c)unii dintre ei

e)foarte puţini dintre ei

f)nici unul

14.Ce credeţi că îl îndeparteză cel mai mult de valoare pe omul de astăzi?

15.Propuneţi o soluţie de combatere a pseudovalorii.

d)Aplicarea chestionarului studenţilor.

Pentru a urmări datele obţinute în urma aplicării chestionarului, am respectat succesiunea itemilor şi am înregistrat rezultatele într-un tabel statistic (I = item):

Tabelul 5

Variantele alese de subiecți la itemii chestionarului

Nr. crt.	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15
1.	a	a	b	a	-	-	b	b	-	-	e	c	c	-	-
2.	a	c	b	c	-	-	f	b	-	-	e	e	b	-	-
3.	b	c	b	a	-	-	c	a	-	-	d	c	d	-	-
4.	a	c	b	a	-	-	a	a	-	-	e	a	c	-	-
5.	b	c	b	c	-	-	a	b	-	-	d	e	e	-	-
6.	b	a	a	c	-	-	a	a	-	-	c	e	d	-	-
7.	b	a	b	c	-	-	f	b	-	-	f	a	c	-	-
8.	a	b	b	a	-	-	a	b	-	-	a	e	b	-	-
9.	b	a	b	a	-	-	e	a	-	-	e	d	d	-	-
10.	b	b	b	c	-	-	a	a	-	-	c	e	c	-	-
11.	a	a	b	a	-	-	a	a	-	-	e	e	c	-	-
12.	a	b	b	c	-	-	f	b	-	-	d	d	c	-	-
13.	b	c	b	c	-	-	c	b	-	-	e	c	c	-	-
14.	b	b	b	a	-	-	c	b	-	-	f	c	c	-	-
15.	a	b	b	c	-	-	e	b	-	-	e	d	e	-	-
16.	b	c	b	c	-	-	c	b	-	-	a	d	c		
17.	b	b	b	c	-	-	d	b	-	-	f	a	c	-	-
18.	b	b	b	c	-	-	d	a	-	-	f	b	c	-	-
19.	b	a	b	c	-	-	c	b	-	-	e	a	d	-	-
20.	b	a	b	c	-	-	c	b	-	-	b	b	b	-	-
21.	b	a	b	c	-	-	c	b	-	-	d	d	d	-	-
22.	b	a	b	b	-	-	c	a	-	-	d	d	d	-	-
23.	a	a	a	c	-	-	c	b	-	-	d	a	d	-	-
24.	b	a	b	b	-	-	d	b	-	-	e	e	e	-	-

Pentru a putea prelucra mai uşor datele culese şi înregistrate, am înregistrat într-un alt tabel rezultatele la itemii care cereau răspunsuri închise:

Tabelul 6

Variantele alese de subiecți la itemii care cereau răspunsuri închise

ITEMI	a	b	c	d	e	f
1.	8	16	-	-	-	-
2.	11	7	6	-	-	-
3.	2	22	-	-	-	-
4.	7	1	16	-	-	-
7.	6	1	9	3	2	3
8.	8	16	-	-	-	-
11.	2	1	2	6	9	4
12.	5	2	4	6	7	-
13.	0	3	11	7	3	-

ITEM 5:

-din cei 24 de studenți numai 7 s-au oprit la acest item, fapt ce denotă că nu sunt la curent cu ceea ce este mai nou în conținutul educației

-cele mai frecvente răspunsuri: educatia pentru drepturile omului şi educatia ecologică

ITEM 6:

-6 studenți au completat răspunsul la întrebare

-majoritatea studenților au dat răspunsuri evazive precizând că, deşi există o atitudine favorabilă includerii *noilor educații* în şcoală, există prea puține exemple din realitatea de zi cu zi, se pune prea mult acent pe sloganuri şi nu se argumentează de ce ar trebui să le acordăm atâta importanță din moment ce şcoala, în ansamblu, ca instituție, trece printr-o criză

ITEM 9:

-35 de studenti au răspuns la această întrebare, însă nici măcar unul la a doua parte a ei

-majoritatea studenților afirmă că predomină valorile intelectuale şi cele profesionale, celelalte fiind oarecum neglijate - chiar dacă se regăsesc în documentele şcolare - deoarece într-o societate pragmatică, contează mai puțin aspectele morale sau cele estetice

ITEM 10:

-numai 15 studenți au răspuns la acestă întrebare

-pentru a putea să progresezi (5), pentru a depăşi mai uşor situațiile de criza şi conflict (3), pentru ca tot ceea ce construim să fie ceva valoros, pentru a nu cădea pradă pseudovalorii (2), alte motive (5)

ITEM 14:

-23 de studenți au răspuns la această întrebare

-majoritatea răspunsurilor au adus în discuție ritmul accelerat, alert, stresul derivat de aici, multitudinea de informații şi lipsa unei ierarhii în ceea ce priveşte importanța şi prioritatea lor

-unii dintre studenți au dat vina pe o educație deficitară la acest capitol şi pe formarea unei mentalități conform căreia ceea ce este acum şi aici este mai important, ceea ce se întamplă repede şi fără prea mult efort ne este mai de folos

ITEM 15:

-numai jumătate dintre studenți au completat acest item

-printre propunerile studenților se numără: îmbinarea firească între cultura profesională şi cea generală; valorizarea permanentă a exemplelor pozitive, a elementelor ce stimulează omul şi evitarea celor negative (desigur, nu în totalitate) pentru punerea lor în balanță, cultivarea încă din familie a interesului pentru ceea ce durează, remodelarea comportamentului celor ce sunt lideri într-un domeniu sau altul (inclusiv remodelarea comportamentului pedagogic).

Analizând răspunsurile date de studenți la itemii 1 şi 11 putem constata că aceştia nu sunt de acord cu politica educațională promovată de şcoală în momentul de față şi că nici în viitor nu consideră că aceasta va avea un rol determinant în societate.

Mulți dintre ei consideră însă că numai un efort susținut al tuturor instituțiilor şi organizațiilor guvernamentale şi nonguvernamentale (itemul 12) poate schimba percepția asupra valorilor afirmate de noile educații, că valoarea va fi respectată numai atunci când se va depăşi stadiul intențiilor verbale şi tinerii vor vedea că cei de lângă ei sunt consecvenți în vorbă şi faptă.

În ceea ce priveşte comportamentul didactic al profesorilor (itemul 13) studenții consideră că sunt puțini profesori de vocație, formați în spiritul cunoaşterii şi respectării valorii în raport cu profesiunea aleasă. Despre noile conținuturi au auzit câte ceva, dar nu pot explica implementarea lor în conținuturile şcolare decât în mod empiric.

Unii dintre cei chestionați afirmă că şcoala, ca şi societatea în ansamblu, trece astăzi printr-o criză axiologică (itemul 2). Alții sunt de părere că multitudinea informațiilor şi ritmul alert în care trăim ne obligă să fim mai pragmatici (itemul 14). Studenții recunosc importanța raportării la valoare (itemul 10) însă afirmă că nu regăsesc în jurul lor exemple pozitive sau dacă sunt, acestea reprezintă cazuri, excepții. Se pare că ei aşteaptă mai mult de la profesorii lor şi că, din păcate, aceştia nu mai reprezintă ca altădată modele de comportare, de viață

(itemul 15). Este drept că la o analiză sumară balanța s-ar îndrepta în favoarea studenților (nu sunt ei de vină că nu cunosc problematica noilor educații şi că nu au o atitudine pozitivă în raport cu acestea).

Analizând însă cu atenție răspunsurile lor la itemii 3, 4 şi 7 constatăm că mulți dintre ei refuză să se implice în cunoaşterea realității şcolare pentru că, majoritatea dintre ei văd în profesia didactică o a doua şansă, în caz că nu-şi găsesc un loc de muncă în specialitate.

Cei care au răspuns la itemii 8 si 9 aduc în discuție aspectele societății contemporane, afirmând că în actualul context valorile intelectuale şi profesionale sunt mai importante. În concluzie, apreciem că studenții chestionați nu acordă un rol important noilor educații şi, deşi mulți cer un alt fel de educație, se raportează tot la conținuturile tradiționale.

În **experimentul de formare** ne-am propus să abordăm transdisciplinar noile educații în cadrul unui laborator de cercetare transdisciplinară. De asemenea, am urmărit formarea şi dezvoltarea la studenți a unui sistem de valori gnoseologice, abilități practice şi axiologice (cunoştințe, priceperi, deprinderi şi atitudini) la nivel de performanță, necesare formării propriului stil.

Pe parcursul anilor 2001-2003 am experimentat valențele formative ale acestui *Laborator* în cadrul Universității din Craiova (2001-2002 - faza de proiectare, 2003 - faza de implementare).

Faza de proiectare a cuprins următoarele aspecte:

I.Principii de concepere. Cui se adresează

Programa propusă de noi reflectă concretizarea direcției curriculare în formarea viitorilor profesori şi se adresează formării studenților înscrişi la cursurile de zi (anul III). Numărul de ore alocat este de 8 ore/lună, pe parcursul semestrului al II-lea.

II.Obiective specifice

Obiectivele specifice urmărite:

1.planul teoretic presupune: formarea capacităților de asimilare şi înțelegere, interpretare, argumentare a esenței şi problematicii noilor educații, în ansamblu; însuşirea şi înțelegerea ideilor-ancoră în vederea formării unui limbaj pedagogic corespunzător;

2.planul acțional, operațional presupune: formarea unei atitudini pozitive față de noile educații, schimbarea mentalității în raport cu rolul şi importanța studierii noilor conținuturi; explicarea determinării logice şi legice a teoriei şi practicii educative;

3.planul creativ presupune: stimularea creativității educaționale; dezbaterea şi formularea de ipoteze, întrebări, propuneri, sugestii în legătură cu noile educații; cooperarea în vederea rezolvării problematicii propuse.

III. Conținutul în context curricular

În cadrul activității laboratorului s-a urmărit următoarea listă de conținuturi:

1. Să învățăm să fim liberi (3 - 9 martie)
2. Iubirea aproapelui - cea mai mare calitate (10 - 16 martie)
3. Ce înseamnă o societate dezvoltată? (17 - 23 martie)
4. Dansurile popoarelor (24 - 30 martie)
5. Ce va însemna Marea Neagră în lumea de mâine? (1 - 6 aprilie)
6. Comunicarea în Univers (7 - 13 aprilie)
7. Ce presupune securitatea personală? (14 - 20 aprilie)
8. Obiceiurile, credințele, datinile românilor (21 - 27 aprilie)
9. Prietenul meu, calculatorul (5 - 11 mai)
10. Unitatea cultural-spirituală a Europei (12 -18 mai)
11. Democrația ca atitudine şi stil de viață (19 - 25 mai)
12. Mediul căruia îi aparținem (26 - 31 mai)

Observăm că aceste teme presupun abordarea transdisciplinară a noilor educații, venind în întâmpinarea obiectivelor propuse de noi. Perspectiva transdisciplinarității presupune integrarea în cadrul curriculum-ului, prin coordonarea cercetărilor, a unor noi domenii ale cunoașterii, punctul de plecare nefiind materia, ca în cazul pluridisciplinarității, ci demersurile cognitive, afectiv-atitudinale, psiho-motorii ale celor educați.

Având în vedere şi obiectivele propuse de E. Faure, G. Berger şi R. Dottrens, această modalitate poate fi reprezentată prin corelarea disciplinelor cu demersuri intelectuale referitoare la: valorizare şi apreciere, caracterizare şi contribuție, creație, asumarea de riscuri, comunicarea cu ceilalți, gândirea liberă şi critică, iubirea semenilor.

IV.Strategia didactică

Alegerea metodelor şi a procedeelor pedagogice s-a realizat în funcție de abordarea şi specificul conținutului. Referitor la primul criteriu, se ştie că în activitatea în laboratoare sau ateliere, grupul de lucru este bine să nu depăşească 20-25 de persoane. Grupa experimentală este formată din 24 de subiecți, fapt ce ne-a permis să apelăm la dirijarea pe microgrupuri, schimbări între microgrupuri-recombinări, reuniunea unor microgrupuri în subgrupe mai mari, reunirea întregii grupe.

Referitor la cel de-al doilea criteriu, în ceea ce privește alegerea metodelor, prin corelarea lor cu nivelul de exigență formulat prin obiective, am apreciat că este de dorit a se recurge la o gamă variată de metode şi procedee de organizare şi realizare a instruirii.

Am căutat să folosim cele mai eficiente metode cu dominanță situațională, printre care se numără studiul de caz şi jocul de rol; cele mai eficiente metode centrate pe comunicare, printre care discuția Panel, consultația reiterată - Philips 6X6, cele mai eficiente metode centrate pe proiecție, printre care brainstorming-ul şi jocurile pedagogice.

În alegerea *materialelor didactice* necesare derulării acestui tip de activitate de formare, am ținut cont de:

- natura conținutului abordat;
- locul în care urmează să se desfăşoare activitatea;
- metodele pedagogice alese;
- constrângerile materiale; dotarea cu surse financiare necesare elaborării de materiale pedagogice;
- natura organizării interne a activității de învățare (pe grupuri mari sau mici, cu sau fără regrupări;
- maniera propusă pentru evaluare.

Am apelat la organizarea frontală, pe grupe şi individuală a studenților, iar forma de organizare a activității pedagogice pentru care am optat este *laboratorul*. Laboratoarele sunt forme organizaționale destinate unei activități în grup restrâns (între 15-25 persoane) şi care au ca obiective: particularizarea unor aspecte teoretice comunicate în plen sau specificarea unor abordări teoretice cunoscute; implicarea participanților în exerciții (simulate sau reale) pe o temă dată; dobândirea de abilități specifice unui domeniu precizat; analiza unor alternative de rezolvare a unor situații date (ca exercițiu).

Sintetizând cele exprimate, în contextul adaptării curriculum-ului la cerințele noilor educații, am realizat legătura dintre obiectivele propuse, conținutul vizat (gândit din perspectiva problematicii noilor educații) şi strategia didactică. Astfel, *Modelul tehnologic de formare a stilului profesional al studentului pedagog* cuprinde:

Tabelul 7

Strategia didactică în raport cu obiectivele şi conţinutul vehiculat şi prezentarea programului concret (ipoteza 2)

Obiective	**Data**	**Conţinut**	**Noile educaţii**	**Strategia didactică**		
				Metode	**Mijloace**	**Forme de org.**
-formarea capacităţilor de asimilare şi înţelegere, interpretare, argumentare a esenţei şi problematicii noilor educaţii, în ansamblu; însuşirea şi înţelegerea ideilor ancoră în vederea comunicării în spiritul noilor educaţii; formarea unei atitudini pozitive faţă de noile educaţii, schimbarea mentalităţii în raport cu rolul şi importanţa studierii noilor conţinuturi; explicarea determinării logice şi legice a teoriei şi practicii educative; stimularea creativităţii; dezbaterea şi formularea de ipoteze, întrebări, propuneri, sugestii în legătură cu noile educaţii; cooperarea în vederea rezolvării problematicii propuse	3-9 III 10-16 III 17-23III 24-30 III 1-6 IV 7-13 IV 14-20 IV 21-27 IV 5-11 V 12-18 V 19-25 V 26-31 V	1.Să învăţăm să fim liberi 2.Cum ne petrecem timpul liber? 3.Ce înseamnă o societate dezvoltată? 4.Cum relaţionăm cu ceilalţi? 5.Ce va însemna Marea Neagră în lumea de mâine? 6.Comunicarea în Univers 7.Ce presupune o viaţă sănătoasă? 8.Populaţia globului - în creştere? 9.Calculatorul - un prieten de nădejde 10.Unitatea cultural-spirituală a Europei 11.Democraţia ca atitudine şi stil de viaţă 12.Mediul căruia îi aparţinem	-educaţia pentru democraţie -educaţia casnică -educaţia pentru schimbare şi dezvoltare -educaţia pentru comunicare şi mass-media -educaţia ecologică -educaţia pentru comunicare şi mass-media -educaţia casnică -educaţia demografică -educaţia pentru tehnologie şi progres -educaţia pentru pace şi cooperare -educaţia pentru democraţie -educaţia ecologică	-studiul de caz; -jocul de rol; -discuţia Panel -consultaţia reiterată Philips 6X6; -brainstorming-ul; -jocurile pedagogice	-retroproiector -calculator; -fişe de lucru; -diafilm; -diaproiector; -planşe; -tablouri	-individuală; -pe grupe; -frontală

Experimentul de control presupune compararea rezultatelor obţinute înainte de introducerea variabilei independente (curriculum-ul psihopedagogic propus) cu cele obţinute

după ce s-a introdus acestă variabilă. Pentru a vedea dacă variabila independentă a produs modificarea pozitivă pe care o aşteptam, am repetat unele întrebări din chestionarul aplicat anterior (înainte de introducerea acestei variabile): itemii 4, 5, 6, 7, 10, 12 şi am adăugat o cerință referitoare la precizarea de către studenți a modalităților de introducere a noilor educații în curriculum-ul existent, la disciplina pe care o vor preda.

Analizând răspunsurile date, am înregistrat următoarele:

Tabelul 8

Variantele alese de subiecţi la itemii cu răspunsuri închise şi la alegere

ITEMI	*a*	*b*	*c*	*d*	*e*	*f*
Item 4	23	1	0	-	-	-
Item 7	5	6	3	2	2	6
Item 12	8	3	7	1	5	-

La itemii cu răspunsuri deschise:

Item 5:

-toți subiecții au fost capabili să precizeze lista noilor educații

Item 6:

-studenții au corelat pozitiv problematica noilor educații cu problematica lumii contemporane, afirmând că dacă se va pune mai mult accent în documentele şcolare şi în practica educațională pe noile conținuturi, elevii vor înțelege mai bine conceptele şi vor găsi mai uşor soluții legate de criza în care se află societatea contemporană

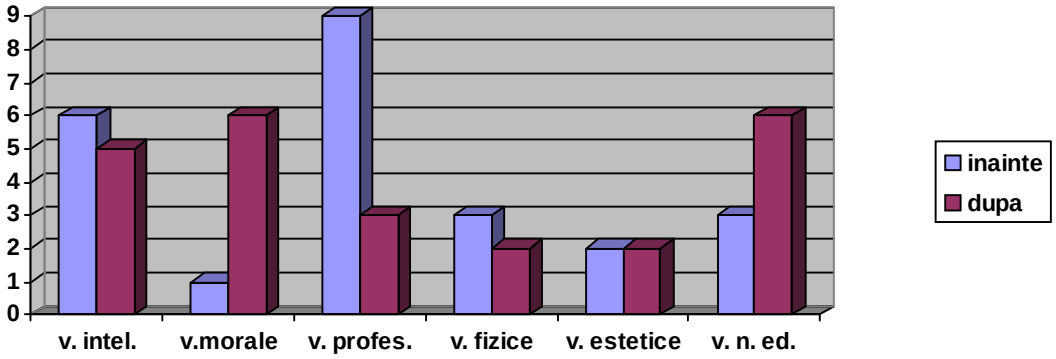
Item 10:

-precizând că şcoala este principalul factor de educație, majoritatea studenților sunt de părere că elevii, deşi sunt mai sensibili la influențele familiei, receptează mai corect, într-o formă organizată, valorile promovate de şcoală (acestea fiind valori autentice).

Rezultatele evaluării opiniei exprimate de studenți înaintea introducerii variabilei independente (curriculum-ul psihopedagogic bazat pe noile educații) au servit drept fundament pentru compararea opiniei exprimate după introducerea acestei variabile.

Pentru a urmări mai bine diferențele de răspuns date la itemul 7, am apelat la reprezentarea grafică:

Nr. subiecți



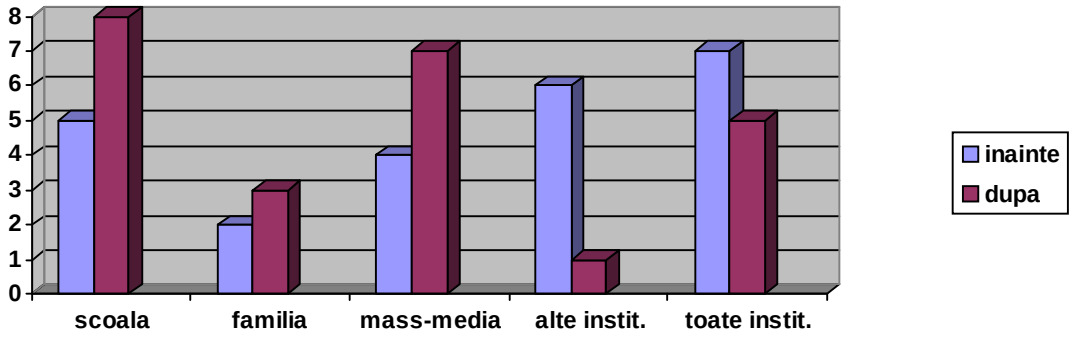
Valori

Fig. 1. *Distribuția valorilor înainte şi după introducerea variabilei independente*

Studiind graficul, observăm că valorile intelectuale, fizice şi estetice au aproximativ aceeaşi distribuție ca şi înainte de introducerea variabilei independente. Mutația care a avut loc constă în deplasarea accentului de pe valorile profesionale pe cele morale şi pe valorile specifice noilor educații. Studiind mai aprofundat şi abordând transdisciplinar problema noilor educații, studenții nu au mai acordat importanță doar uneia/unora dintre valorile educaționale (ca la experimentul de constatare), ci au înțeles necesitatea unității valorilor.

Pentru a observa diferențele de răspuns date la itemul 12, am apelat, de asemenea, la reprezentarea grafică:

Nr. subiecți



Factori educaționali

Fig. 2. *Rolul factorilor educaționali în promovarea valorilor specifice noilor educații înainte şi după introducerea variabilei independente*

Observăm o creştere a rolului şcolii în promovarea valorilor de a căror respectare depinde soluționarea actualei crize din societate. Dacă rolul şcolii este considerat a fi cel mai însemnat (după introducerea variabilei independente), se constată că şi mass-media, urmată de celelalte instituții şi organizații (care, pentru a promova adecvat noile educații şi valoarea, în genere, trebuie să colaboreze), are un rol însemnat.

Comparând răspunsurile date la itemul 4 (înainte şi după introducerea variabilei independente) se observă că numărul răspunsurilor afirmative a crescut simțitor, toți subiecții fiind în cunoştință de cauză. Răspunsurile date la itemii 5, 6 şi 10 s-au îmbunătățit calitativ, studenții reuşind, fără dificultăți să enumere lista noilor educații, să precizeze cum pregătesc noile educații un comportament adecvat realității lumii contemporane. Spre deosebire de răspunsurile inițiale (date numai de o parte a subiecților), în care predomina ideea dorinței de progres a omului, bazată pe pragmatism, răspunsurile finale (date de toți subiecții) s-au axat pe necesitatea formării unui comportament care să aibă în centru valorile autentice.

Precizăm că introducerea unui astfel de Laborator în care să se abordeze *noile educații* din perspectivă transdisciplinară ar putea rezolva lipsa de coerență dintre curriculum-ul universitar existent şi curriculum-ul centrat pe noile educații. Ipoteza înaintată la începutul acestui subcapitol a fost confirmată iar scopul propus, referitor la cunoaşterea de către studenți a valorilor corespunzătoare noilor educații şi identificarea rolului şi locului factorilor educaționali în promovarea acestora, a fost atins. Este important, considerăm noi, ca în formarea stilului profesional studenții să țină cont de integrarea noilor conținuturi, să învețe care sunt modalitățile de realizare a acestui demers şi cum se traduc ele în practica şcolară. Această concluzie generală este confirmată de următoarele *sinteze*:

1. Introducerea noilor educații în curriculum-ul psihopedagogic universitar contribuie la regândirea programelor de formare a profesorilor. Pentru a permite studenților să-şi formeze un stil profesional adecvat noilor cerințe, programele de formate trebuie să ofere opțiuni, alternative care să promoveze în special anumite competențe, cum sunt cele prezentate în *Anexa 3*.

2. *Valorile specifice noilor educații* nu trebuie negate de disciplinele tradiționale; ele pot constitui noi dimensiuni ale educației care aprofundează laturile clasice şi responsabilizează toate formele instruirii. Experimentul de constatare ne-a oferit informații legate de cunoaşterea şi înțelegerea problematicii noilor educații de către studenți. Aceştia au cunoştințe minime despre dimensiunea noilor educații, despre modalitățile de implementare a lor în cadrul curriculum-ului şi nu acordă importanță noilor conținuturi, valorizându-le mai mult pe cale tradiționale.

În experimentul de formare am pus mai mult accent pe valorile noilor educații şi am încercat să le oferim studenților o altă orientare, care presupune mai mult curaj pentru autonomia axiologică. Competența axiologică imprimă formării stilului profesional un anumit sens; de aceea, "trebuie să avem curajul autonomiei axiologice, întrucât aceasta constituie vectorul libertății noastre spirituale. Să nu ne alertăm atunci când lumea nu mai încape în grilele noastre de examinare (...). Sunt valori pe care nu le vedem din cauza miopiei noastre (...)" [55, 2000, p. 46].

3. Toți factorii educației trebuie să concure la promovarea valorilor specifice noilor educații. Deoarece am observat în experimentul de constatare că studenții au mai mare încredere în instituțiile şi organizațiile guvernamentale şi/sau nonguvernamentale, ne-am propus să-i determinăm să conştientizeze importanța fiecărui factor în parte, fapt ce s-a soldat, în cadrul experimentului de control, cu creşterea rolului şcolii în promovarea valorilor (inclusiv a celor specifice noilor educații) şi o echilibrare a rolului celorlalți factori (mass-media, familia, alte instituții).

4. *Transdisciplinaritatea* este una din cele mai eficace maniere de introducere a noilor educații în învățământul universitar, deoarece punctul de plecare nu îl reprezintă materia de studiu, ci demersurile cognitive, afectiv-atitudinale şi psiho-motorii ale studenților. Această modalitate poate fi reprezentată prin corelarea disciplinelor cu demersuri intelectuale referitoare la: valorizare şi apreciere, caracterizare şi contribuție, creație, asumarea de riscuri, comunicarea cu ceilalți, gândirea liberă şi critică, iubirea semenilor.

5. *Laboratorul* (de abordare transdisciplinară a noilor educații) propus are ca scop familiarizarea studenților cu problematica lumii contemporane, reuşind să sensibilizeze şi să conducă spre depistarea unor soluții optime de rezolvare a conflictului între valorile şi dimensiunile educației.

Un motiv în plus pentru înființarea unor astfel de Laboratoare/Ateliere de abordare transdisciplinară a noilor educații este atitudinea pozitivă pe care o au studenții în această privință şi faptul că activitatea din cadrul lor ar putea rezolva mai bine problemele actualului curriculum, ar umple golul existent între vechile şi noile conținuturi educaționale.

6. *Noile educații* pot soluționa situația de criză în care se află şcoala şi, de altfel, întreaga societate şi pot pregăti un comportament adecvat, care să facă față şocului viitorului. În formarea stilului profesional al studentului pedagog, acest comportament adecvat contribuie substanțial la pregătirea pentru exercitarea profesiunii pe baza educației prin şi pentru valori. Stilul profesional devine un autentic operator, el constituind agentul, mijlocul principal (alcătuit la rândul său din numeroase alte mijloace şi tehnici) folosit de profesor pentru a induce la elevi anumite schimbări, pe baza vehiculării anumitor conținuturi menite să ofere răspunsuri pertinente problematicii lumii contemporane.

3.3. Conturarea stilului profesional al studentului-viitor profesor în cadrul relațiilor educaționale

Definite ca raporturi interpersonale în interiorul unui grup, relațiile umane au un pronunțat caracter formativ. Raportându-se la alții şi/sau comparându-se cu ei, oamenii reuşesc să se cunoască şi să se perfecționeze prin alții.

Stilul profesional se formează în cadrul relațiilor interumane, clasificate în relații de intercunoaştere, de comunicare şi afectiv-simpatetice (după nevoile şi trebuințele psihologice resimțite de oameni când se raportează unii la alții) şi relații de cooperare, de conflict şi de competiție (după latura lor procesuală, dinamică).

Stilul profesional al profesorului se formează şi se perfecționează în cadrul relației cu cei pe care îi educă. Personalitatea (în linii mari cristalizată) influențează relațiile, însă şi relațiile interpersonale influențează personalitatea. Acestea dau naştere la diferite stări psihice (de satisfacție sau insatisfacție, de certitudine sau incertitudine), îl determină pe individ să comunice, să se exteriorizeze afectiv şi comportamental.

Concepția modernă asupra relației pedagogice nu exclude, ci presupune cu necesitate autoritatea profesorului. Este vorba însă de autoritatea rațională pe fondul căreia funcțiile profesorului se amplifică, el încetând a mai fi doar o sursă de informații şi un "debitor de restricții şi interdicții" [152, p. 472].

Acest lucru trimite la cooperarea reală între profesor şi elev, care se poate obiectiva numai dacă concepția generală a profesorului față de activitatea de învățare şi față de elevi este una corespunzătoare.

Sensul inovator al întregii sale activități s-ar putea concretiza prin raportarea la un stil adaptativ, care include o gamă largă de intervenții şi solicitări, în concordanță cu diferențele individuale ale elevilor.

Am presupus în **ipoteză** că *formarea stilului profesional al studentului pedagog se va realiza pe baza educației prin şi pentru valori dacă relațiile educaționale vor fi gândite şi realizate în spiritul valorilor noilor educații.*

Scopul cercetării a vizat identificarea unor elemente legate de comunicativitatea, comportamentul socio-afectiv şi modul în care conduc studenții pedagogi, din perspectiva valorilor noilor educații, un colectiv de elevi.

Luând cunoştință de faptul că eficiența unui stil depinde de mai multe variabile printre care: disciplina predată, temperamentul profesorului, modul în care a fost obişnuit colectivul să fie condus, vârsta celor educați, maturitatea indivizilor sau atitudinea față de elevi şi

profesia aleasă, am căutat să ne axăm pe stilurile generalizate, care reprezintă "modalităţi generale de conducere educaţională, cu valoare de strategii" [178, 1982, p. 149].

Obiectivele corelate ipotezei particulare precizate mai sus sunt următoarele:

a) identificarea problematicii stilului profesional în raport cu noile educaţii şi fundamentarea pedagogică a formării stilului profesional (vezi cap. 1.3. şi 2.3.);

b) clasificarea stilului educaţional după diferite criterii (vezi *Anexa 1*);

c) conturarea stilului profesional al studentului pedagog în cadrul relaţiilor educaţionale, pe baza valorilor specifice noilor educaţii.

Analizând literatura de specialitate şi cercetările pedagogice (vezi cap. 1.3. şi 2.3.) am ajuns la concluzia că deşi stilul reprezintă aspectul subiectiv al profesionalismului, există unele accente stilistice care pot promova eficient valorile specifice noilor educaţii.

Precizam în capitolul 1.3. că valabilitatea unui stil se poate stabili doar contextual, însă, aşa cum afirmă D. Potolea [1987, p. 10], ne putem centra pe anumite dimensiuni stilistice, cu condiţia ca selecţia operată să vizeze dominante, aspecte cu mare forţă integratoare.

Înlocuind întrebarea "care este cel mai bun stil? " cu întrebarea "care este stilul optim în raport cu condiţiile date?", putem aprecia că stilurile care se cer promovate din perspectiva valorilor specifice noilor educaţii sunt caracterizate prin: comunicare deschisă, comportament democratic, participativ, de cooperare şi socioafectivitate pozitivă.

Astfel, ne-am propus în **experimentul de constatare** să diagnosticăm elementele de conţinut ale planului de învăţământ pentru formarea iniţială a personalului didactic, pentru a identifica disciplina de învăţământ în cadrul căreia vom experimenta *Modelul tehnologic de formare a stilului profesional al studentului pedagog* (în cadrul relaţiile educaţionale) din perspectiva noilor educaţii.

Lista disciplinelor opţionale cuprinde două pachete - discipline opţionale psihopedagogice (Consiliere psihopedagogică, Educaţia elevilor supradotaţi, Educaţia Copiilor cu CES, Comunicarea educaţională, Tehnici de muncă intelectuală, Managemenul clasei de elevi) şi discipline opţionale sociopedagogice (Management educaţional, Sociologia educaţiei, Educaţia interculturală, Politici educaţionale, Educaţia adulţilor, Tehnologii informaţionale în educaţie).

Tabelul 9

Lista disciplinelor opționale

Discipline opționale psihopedagogice -pachet 1	*Discipline opționale sociopedagogice -pachet 2*
1.Consiliere psihopedagogică	*1.Management educațional*
2.Educația elevilor supradotați	2.Sociologia educației
3.Educația Copiilor cu CES	3.Educația interculturală
4.Comunicarea educațională	4.Politici educaționale
5.Tehnici de muncă intelectuală	5.Educația adulților
6.Managemenul clasei de elevi	6.Tehnologii informaționale în educație

Am optat pentru *Managementul educațional*, urmând ca pe parcursul seminarului să dezvoltăm relații educaționale care să permită fiecărui student să-şi contureze un stil profesional propriu, care să promoveze valorile specifice noilor educații.

Eşantionul a fost alcătuit din 102 studenți din anul III (matematică, fizică, chimie, geografie, litere, teologie). Menționăm că am asigurat omogenitatea şi reprezentativitatea eşantionului şi am apelat la următoarea *schemă experimentală:*

G_1	O_1 .. .. X .. .. O_2
G_2	O_3 .. .. T .. .. O_4

Această schemă experimentală presupune existența a două grupe G_1 şi G_2, grupe naturale, echivalente, cu pretest. Procedura presupune următoarele momente:

a) un pretest pentru măsurarea variabilei dependente, administrat ambelor grupe (G_1 şi G_2); se obțin rezultatele O_1 şi O_3; dacă diferența nu este semnificativă, cele două grupe sunt considerate echivalente în ceea ce priveşte variabila testată;

b) într-una din grupe (G_1) se introduce în predare variabila independentă (X); în cealaltă grupă instruirea decurgând în mod obişniut (T);

c) la sfârşitul perioadei de intervenție, se administrează unul şi acelaşi posttest la ambele grupe şi se obțin rezultatele O_2 şi O_4;

d) compararea rezultatelor se face în două planuri şi anume:

-dacă la pretest nu avem diferențe semnificative (între O_1 şi O_3), iar la posttest avem diferențe semnificative între O_2 şi O_4, putem afirma că această diferență este efectul variabilei independente X;

-dacă la pretest am constatat diferenţe semnificative între O_1 şi O_3, vom folosi analiza covariaţiei - o tehnică specială pentru a pune în lumină relaţia dintre variabila independentă şi variabila dependentă în aceste condiţii particulare.

În etapa constatativă, ne-am propus să identificăm în comportamentul la clasă al studenţilor practicanţi prezenţa celor trei dimensiuni stilistice avute în vedere. Astfel, în anul universitar 2002-2003, am asistat la câteva lecţii de probă (la practica pedagogică) ale studenţilor anului trei de la cele şapte facultăţi. Apelând la metoda observaţiei, am construit grila de observaţie în care am înregistrat următorii indicatori:

Tabelul 10

Grila de observaţie

(indicatori relevanţi ai relaţiei de comunicare, de conducere şi socio-afective)

Relaţii de comunicare	Punctaj						Relaţii de conducere	Punctaj						Relaţii socio-afective	Punctaj					
	a	b	c	d	e	f		a	b	c	d	e	f		a	b	c	d	e	f

Indicatori ai relaţiei de comunicare:

a) organizarea sistematică şi transmiterea clară şi accesibilă a conţinutului;

b) adaptarea mesajului la repertoriul receptorilor/auditoriului;

c) voce energică, cu o gamă largă de intonaţii şi inflexiuni;

d) folosirea pauzelor/tăcerilor în comunicare;

e) mimică şi gestică adecvate situaţiei;

f) simţul gustului în ţinuta vestimentară.

Indicatori ai relaţiei de conducere:

a) cooperare, spirit de echipă, negociere, cultivarea parteneriatului;

b) împărţirea responsabilităţii prin delegarea unor prerogative conferite prin statut;

c) preocupare pentru sarcinile profesionale, dar şi pentru elevi;

d) evitarea tensiunilor, a conflictelor şi compromisului;

e) exigenţă faţă de sine şi faţă de elevi;

f) declarativitate (exprimarea drepturilor într-un fel care permite şi celorlalţi să-şi comunice nevoile, dorinţele într-un mod direct, activ şi deschis).

Indicatori ai relaţiei socio-afective:

a) dezvoltarea emoţiilor pozitive şi gestionarea celor negative;

b) generarea unor sentimente intelectuale (ex. curiozitate), estetice (ex. admiraţia), morale (ex. datoria), sociale şi prosociale (ex. sociabilitate);

c) apropiere afectivă față de elevi;

d) stabilitate afectivă;

e) uşurința schimbului afectiv;

f) dezvoltarea motivației intrinseci a învățării şi a intereselor creative.

Scalarea este o formă de aplicare a măsurii în domeniul sociouman, este o procedură operațională particulară, constând într-o descriere a fenomenelor sociale aşa-zis calitative prin ordonarea lor în funcție de intensitatea pe care o exprimă în raport cu o anumită caracteristică. Am apelat, astfel, la o scală numerică, punctajul minim care poate fi obținut fiind de 1 punct pentru fiecare indicator (18 puncte în total), iar cel maxim de 3 puncte pentru fiecare indicator (54 puncte în total). Din totalul de 102 studenți (3 s-au retras pe parcurs), câte 15 studenți de la fiecare facultate (mai puțin chimia, de unde au participat 12 studenți), am format, prin tragere la sorți, două grupe: G_1 - grupa experimentală şi G_2 - grupa martor.

Rezultatele obținute la pretest le-am înregistrat într-un tabel (vezi *Anexa 5*) şi am calculat punctajele obținute de fiecare grupă în parte (G_1 = 1554 puncte şi G_2 = 1477 puncte). Observăm că diferențele de punctaj dintre cele două grupe nu sunt semnificative, ceea ce înseamnă că le putem considera echivalente şi, în compararea rezultatelor, ne vom raporta la primul plan de analiză descris anterior. Aşadar, dacă se va înregistra vreo diferență între O_2 şi O_4 la posttest, după ce vom introduce variabila independentă, putem afirma că această diferență este efectul variabilei introduse.

Prin **experimentul de formare** (2003) ne-am propus să concepem şi să introducem *Modelul tehnologic al formării stilului profesional al studentului pedagog* în cadrul relației educaționale, din perspectiva valorilor promovate de noile educații, acesta constituind, de fapt, variabila independentă. Acesta a fost introdus în cadrul disciplinei *Management educațional* (parcurs pe semestrul al doilea), numai la studenții grupei G_1, după parcurgerea lui urmând să înregistrăm pe parcursul practicii pedagogice dacă sunt schimbări semnificative în ceea ce priveşte modul, maniera de relaționare a studenților practicanți (ai ambelor grupe) cu elevii, felul în care aceştia conduc procesul de învățământ.

I.Principii de concepere. Cui se adresează

Programa propusă de noi reflectă concretizarea direcției curriculare în formarea inițială a viitorilor profesori şi se adresează studenților înscrişi la cursurile de zi (anul III, semestrul al II-lea). Numărul de ore alocat pentru seminar este de 2 ore pe săptămână, în semestrul al II-lea.

II.Obiective specifice

Obiectivele specifice urmărite sunt următoarele:

1.planul teoretic presupune: cunoaşterea rolurilor jucate de oameni într-o echipă, cunoaşterea şi respectarea grilei de valori specifice organizației de apartenență, cunoaşterea competențelor academice (capacități intelectuale asociate cu disponibilitățile afectiv-motivaționale) şi a competențelor sociale (capacități de valorizare, de adaptare la normele şi regulile şcolare) ce definesc cultura elevilor, înțelegerea raportului libertate-autoritate;

2.planul acțional presupune: limitarea empirismului în conducerea elevilor, participarea responsabilă în rezolvarea sarcinilor didactice, promovarea unor modele de conduită participativă, respectarea principiilor culturale (nivel înalt de participare, comunicare empatică, cooperare creativă, etică şi integralitate, onestitate şi încredere, recunoaşterea meritelor), autodeterminarea stilului dominant prin exerciții de autoevaluare în raport cu caracteristicile fiecărui stil în parte, evitarea atacului, a tensiunilor şi replicilor conflictogene;

3.planul creativ presupune: dezvoltarea unui comportament declarativ în relațiile cu colegii (membrii echipei/grupei), crearea unei atmosfere de destindere, încredere, reciprocitate, dezvoltarea unor comportamente tranzacționale, implicarea în dezvoltarea organizației şcolare.

III.Conținutul

În cadrul orelor de seminar am pus accent mai mult pe conținuturi, teme corespunzătoare valorilor specifice noilor educații, teme implicite şi tangente problematicii managementului educațional.

IV.Strategia didactică

Strategia didactică la care am apelat cuprinde un set de metode şi procedee, materiale didactice, mijloace de învățământ şi forme de organizare care să le permită studenților manifestarea cunoştințelor, calităților şi aptitudinilor proprii în relaționarea cu ceilalți.

În ceea ce priveşte tehnologia didactică, am folosit următoarele metode şi procedee didactice: conversația, problematizarea, studiul de caz, exercițiul, jocul de rol.

Conversația şi problematizarea sunt metode conversative de comunicare. Referitor la importanța utilizării metodei conversației, precizăm că stă în firea omului trebuința interioară de a întreține un schimb de informații şi idei, de impresii şi opinii, de a se exterioriza în comunicarea cu alții, ceea ce constituie un bun prilej de abordare a problematicii noilor educații. Prin folosirea conversației am căutat să dezvoltăm cultura comunicării studenților, dezvoltarea capacității de a vorbi (în scris sau oral) despre natură, etnii, interculturalitate, democrație, etică profesională. La fel de importantă în atingerea scopurilor anunțate considerăm a fi problematizarea. Am construit mai multe situații problematice, trezind

interesul şi curiozitatea studenților şi dându-le posibilitatea de a depăşi dificultățile care au survenit în mod inevitabil pe parcursul experimentului.

Exemple:

a) problema libertății omului (universul cognitiv: concepții referitoare la libertatea umană la antici, în creştinism, la J.J. Rousseau, I. Kant, G. Liiceanu; formularea ipotezei privind soluționarea problemei; elaborarea soluției şi argumentarea ideii lansate ca ipoteză);

b) problema autorității în educație (universul cognitiv: concepții despre autoritate - mod de control normativ, sub aspectul impunerii, sub aspectul competenței, autoritatea la J. Herbart, E. Durkheim, H. Arent, J. Bochenschi şi O. Reboul; formularea ipotezei privind soluționarea problemei; elaborarea soluției şi argumentarea ideii lansate ca ipoteză);

c) şcoala ca instituție şi organizație (universul cognitiv: definiția organizației şi a instituției, caracteristicile acestora; formularea ipotezei privind soluționarea problemei; elaborarea soluției şi argumentarea ideii lansate ca ipoteză);

d) natura omului şi practicarea dreptății (universul cognitiv: problematica drepturilor omului; formularea ipotezei privind soluționarea problemei; elaborarea soluției şi argumentarea ideii lansate ca ipoteză);

Studiul de caz este o metodă de explorare care presupune raportarea la o situație, un fapt concret prin extragerea aspectelor esențiale şi supunerea spre dezbatere şi rezolvare a acestora. Caz poate fi considerat comportamentul agresiv, conflictele între elev şi profesor sau alegerea nepotrivită a vestimentației în funcție de o situație sau alta. Pe parcursul experimentului am prezentat de fiecare dată cazul, am condus procesul de analiză multilaterală a acestuia şi am dirijat dezbaterile care au avut loc în timpul seminariilor.

Exemple de situații reale, autentice, folosite în constituirea studiului de caz:

a) inegalitățile sociale care încalcă principiile dreptății;

b) mobilitatea socială în cadrul comunității rurale, determinate de conjunctura economică;

c) neconcordanța dintre drepturile omului şi mentalitățile, obiceiurile, concepțiile specifice unei organizații.

Exercițiul face parte din categoria tehnicilor de antrenament, dar el nu trebuie înțeles în sensul de repetare mecanică, de imprimare repetată a unor acțiuni, ci de refolosire intensivă şi extensivă a unor elemente şi structuri semnificative, proprii sarcinilor de învățare, în contexte şi situații normale de viață.

Exemple:

a) exercițiul "Prezentări improvizate":

Am cerut studenților să scrie pe cartonașe cât mai multe idei de prezentări: prezentarea în fața unei clase noi, un anunț despre o excursie în natură, descrierea unei întâlniri cu directorul unei școli etc. Studenții au extras câte un subiect și au stabilit de fiecare dată o temă principală, un început, un mijloc și un sfârșit, scopul exercițiului fiind acela de a dezvolta la studenți talentul în comunicarea verbală.

b) exercițiul "Fața mea":

Pentru a reda pe față liniștea, căldura și concentrarea în timpul unor momente de emoții și neliniști, am apelat la sugestii care provoacă armonie internă și liniște (prudență, stăpânire de sine, echilibru interior). Formulele verbale, spuse în gând sau cu voce tare, sunt de genul: atenția mea este concentrată asupra feței mele; fața mea este calmă, mușchii buzelor sunt slăbiți; dinții abia se ating, scopul exercițiului fiind acela de a alunga încordarea de pe față și din corp.

c) exercițiu:

Am cerut studenților să demonstreze prin mimică și gestică următoarele stări psihice: mirare, liniște, simpatie, încredere, bucurie.

Jocul de rol este o metodă care permite conturarea unor atitudini și a unor comportamente în cazul unei situații date, cu posibilități de generalizare în situații identice sau asemănătoare.

Exemple:

a) învățarea unor conduie ecologice care vizează buna gestionare a resurselor;

b) rezolvarea unor situații conflictuale întâlnite în relația dintre instituții, între profesor și elev, școală și familie;

c) manifestarea comportamentului ajustat și tranzacțional în diverse situații școlare;

d) demonstrarea obligațiilor sociale în relația dintre șef și subaltern, părinte și copil, profesor și elev.

În ceea ce privește formele de organizare, am îmbinat organizarea frontală cu organizarea pe microgrupe și organizarea individuală pentru a crește eficiența activității didactice și am apelat la următoarele materiale didactice și mijloace de învățământ: cartonașe (cu subiecte de teme de discuție), imagini ce exprimă diferite conduite, retroproiectorul, casetele video, videoproiectorul.

Sintetizând cele exprimate mai sus, ***modelul propus*** de noi cuprinde:

Tabelul 11

Strategia didactică în raport cu obiectivele şi conţinuturile vehiculate şi prezentarea programului concret (ipoteza 3)

Data	Obiective specifice	Conţinuturi specifice	Noile educaţii	Strategia didactică folosită
24 feb-9 mart (4h) 10-23 martie (4h) 24 mart-6 april (4h) 7-20 april (4h) 21-4 mai (4h) 5-18 mai (4h) 19-31 mai (4h)	-cunoaşterea rolurilor jucate de oameni într-o echipă, cunoaşterea şi respectarea grilei de valori specifice organizaţiei de apartenenţă, cunoaşterea competenţelor academice (capacităţi intelectuale asociate cu disponibilităţile afectiv-motivaţionale) şi a competenţelor sociale (capacităţi de valorizare, de adaptare la normele şi regulile şcolare) ce definesc cultura elevilor, înţelegerea raportului libertate-autoritate; -limitarea empirismului în conducerea elevilor, promovarea unor modele de conduită participativă, respectarea principiilor culturale (nivel înalt de participare, comunicare empatică, cooperare creativă, etică şi integralitate, onestitate şi încredere, recunoaşterea meritelor), autodeterminarea stilului dominant prin exerciţii de autoevaluare în raport cu caracteristicile fiecărui stil în parte, evitarea atacului şi replicilor conflictogene; -dezvoltarea unui comportament declarativ în relaţiile cu colegii (membrii echipei/grupei), crearea unei atmosfere de încredere, dezvoltarea unor comportamente tranzacţionale	1.Activităţi manageriale 2.Problematica instituţiilor şi a organizaţiilor 3.Comunicarea în managementul educaţiei 4.Cultura organizaţională 5.Libertate şi autoritate 6.Mangementul persoanei şi al echipei 7.Profesorul-manager educaţional	-educaţia pentru drepturile omului; educaţia pentru pace şi cooperare; -educaţia sanitară modernă, educaţia ecologică; -educaţia pentru comunicare şi mass-media; -educaţia pentru tehnologie şi progres, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare; -educaţia pentru democraţie, educaţia casnică modernă -educaţia pentru comunicare şi mass-media, educaţia demografică, educaţia pentru pace şi cooperare; -educaţia pentru democraţie, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, educaţia pentru comunicare	a)jocul de rol, conversaţia; b)casete video; c)individuală, frontală a)conversaţia, studiul de caz; b)planşe, retroproiector; c)pe grupe, frontală; a)exerciţiul, problematizarea; b)cartonaşe cu teme de discuţie; c)individuală, frontală; a)studiul de caz, conversaţia; b)imagini, planşe, retroproiector; c)individuală, pe grupe, frontală; a)conversaţia, jocul de rol, exerciţiul; b)imagini, casete video; c)pe grupe, frontală; a)exerciţiul, studiul de caz; b)cartonaşe cu teme pentru studiul de caz, videoproiectorul; c)pe grupe, frontală; a)exerciţiul, jocul de rol; b)casete video, retroproiector; c)individuală, pe grupe, frontală.

În cadrul **experimentului de control** ne-am propus să comparăm punctajele obţinute de studenţii grupei G_1 (O_2), după introducerea variabilei independente, cu punctajele obţinute înaintea introducerii acestei variabile (O_1) şi cu cele obţinute de studenţii grupei G_2 (O_4), la

sfârşitul perioadei de practică pedagogică a anului III. Astfel, la posttest am înregistrat următoarele rezultate (vezi *Anexa 5*):

a) G_1 (grupa experimentală) a înregistrat 2142 puncte (față de 1554 puncte obținute la pretest);

b) G_2 (grupa martor) a înregistrat 1701 puncte.

Se observă că la posttest se înregistrează o diferență mare între O_2 şi O_4 (O_2=2142 puncte, iar O_4=1701 puncte), de unde putem trage concluzia că această diferență este efectul variabilei introduse, adică a implementării în practica şcolară a *Modelului tehnologic al formării stilului profesional al studentului pedagog* în cadrul relațiilor educaționale, din perspectiva noilor educații.

Pentru a surprinde mai bine diferențele între rezultatele celor două grupe, am apelat la poligoanele de frecvență (pe ordonată am notat frecvențele, iar pe abscisă, intervalele de variație). Într-o centralizare pe grupe, o primă problemă este caracterizarea sintetică a structurii colective, înțeleasă ca totalitatea grupelor în care a fost împărțită şi a raporturilor în care se află ele față de total. Această caracterizare se realizează cu ajutorul mărimilor relative de structură, iar pentru a putea să reprezentăm grafic rezultatele, am calculat frecvențele relative:

a) grupa experimentală: *f*i = fi/å fi ´ 100*, unde

f*i = 17/51 × 100 = 33,33
f*i = 24/51 × 100 = 47,06
f*i = 10/51 × 100 = 19,61

Tabelul 12

Frecvențele absolute şi relative ale grupei experimentale la posttest

Punctaj	Nr. studenți	Frecvențe relative
35-40	17	33,33
40-45	24	47,06
45-50	10	19,61

b) grupa martor: *f*i = fi/å fi × 100*, unde

f*i = 12/51 × 100 = 23,53
f*i = 27/51 × 100 = 52,94
f*i = 11/51 × 100 = 21,57
f*i = 1/51 × 100 = 1,96

Tabelul 13

Frecvențele absolute şi relative ale grupei martor la posttest

Punctaj	Nr. studenți	Frecvențe relative
25-30	12	23,53
30-35	27	52,94
35-40	11	21,57
40-45	1	1,96

Evaluarea *Modelului tehnologic al formării stilului profesional al studentului pedagog din perspectiva noilor educații* permite analiza comparativă a cele două poligoane de frecvență:

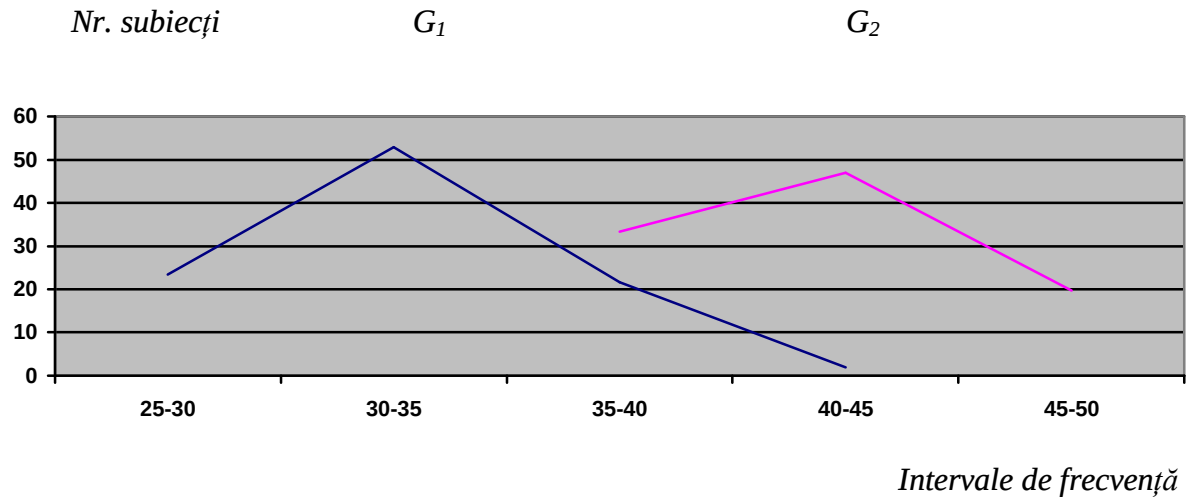


Fig. 3. *Poligonul de frecvențe relative construit pe baza tabelelor 12 şi 13*

Constatăm că studenții grupei experimentale au obținut un punctaj mai mare la posttest, comparativ cu studenții grupei martor. Dacă în intervalul 40-45 s-a plasat decât un singur subiect al grupei martor, în acelaşi interval s-au plasat nu mai puțin de 24 de subiecți ai grupei experimentale, 10 dintre ei fiind incluşi în intervalul superior (45-50), unde nu întâlnim nici un subiect al celeilalte grupe. Aceste date statistice confirmă faptul că introducerea variabilei independente s-a soldat cu rezultate pozitive în cadrul grupei experimentale.

Observăm că ipoteza înaintată la începutul acestui subcapitol a fost confirmată prin rezultatele obținute, iar scopul propus, referitor la identificarea şi intervenția asupra unor dimensiuni stilistice pe baza cărora studenții să-şi contureze stilul profesional (comunicativitatea, comportamentul socio-afectiv şi modul de conducere a unui colectiv de elevi), din perspectiva valorilor noilor educații, a fost realizat.

Ideile cu rol sintetizator asociate ipotezei înaintate, generează următoarele *concluzii*:

1. Marile probleme cu care se confruntă astăzi omenirea cer o rezolvare urgentă. Din acest punct de vedere, este nevoie de o educație care să-i ajute pe studenții care se pregătesc pentru cariera didactică şi pe profesori să-şi contureze, formeze şi perfecționeze un *stil corespunzător actualelor cerințe*. Economia competitivă, consolidarea democrației şi societatea cunoaşterii impun, alături de cele patru instrumente cognitive care alcătuiesc tradițional alfabetizarea de bază (abilități de comunicare, scriere, citire şi calcul matematic) dobândirea unor noi competențe: alfabetizarea digitală şi informațională, cultura tehnologică,

comunicarea în limbi moderne de largă circulaţie, cultura şi conduita civică, cetăţenia democratică, gândirea critică, capacitatea de adaptare la situaţii noi etc.

2. Stilul profesional prezintă consistenţă internă, stabilitate relativă şi apare ca produs al personalizării principiilor, normelor şi metodelor specifice activităţii instructiv-educative. Este o conduită complexă care exprimă în termeni comportamentali anumite atitudini şi trăiri interioare. Deşi stilul reprezintă aspectul subiectiv al profesionalismului, există unele accente stilistice care sunt în măsură să promoveze eficient valorile specifice noilor educaţii. *Eficienţa unui stil* depinde de mai multe variabile: disciplina predată, temperamentul profesorului, modul în care a fost obişnuit colectivul să fie condus, vârsta elevilor şi stilul de învăţare, maturitatea indivizilor, atitudinea profesorului faţă de elevi şi de profesia aleasă.

3. *Valabilitatea unui stil* se poate stabili doar contextual, însă în formarea şi/sau perfecţionarea stilului ne putem centra pe anumite dimensiuni stilistice, cu condiţia ca selecţia operată să vizeze dominante, aspecte cu mare forţă integratoare. Stilul reprezintă ceea ce este specific fiecărui profesor, nota sa personală în realizarea activităţii didactice. Pentru că grupa experimentală a cuprins 51 de studenţi, ne-am îndreptat atenţia spre acele dimensiuni stilistice care să ne ofere posibilitatea se a contura un stil inovator, comunicativ deschis, democratic, responsabil, socio-afectiv. Inovaţia, conduita democratică, echilibrul, comunicarea deschisă, responsabilitatea sunt valori promovate de noile educaţii.

4. Problematica stilului educaţional este supusă permanent unor evaluări şi reevaluări, iar o schimbare de viziune şi de stil se impune cu necesitate. De aceea, este de dorit ca, începând cu formarea iniţială, stilul profesorului să se caracterizeze prin echilibru între exigenţă şi indulgenţă, accentuarea dominantei afective, stimularea comunicării, a participării, cooperării, asigurarea unui climat stimulativ şi promovarea unor relaţii democratice. În proiectarea şi implementarea *Modelului tehnologic de formare a stilului profesional al studentului pedagog* am ţinut cont de aceste valori şi am folosit o strategie didactică care să ne permită verificarea ipotezei înaintate. Rolul acestuia este de a identifica stilul care se potriveşte cel mai bine studentului pedagog şi de a-l sprijini să-l folosească.

5. În vederea formării unui stil profesional din perspectiva noilor educaţii, importante sunt relaţiile stabilite între profesor şi studenţii practicanţi, precum şi între aceştia din urmă şi elevi. Stilul profesional al profesorului se formează şi se perfecţionează în cadrul relaţiei cu cei pe care-i educă. Dacă reconstruirea, reechilibrarea trăsăturilor de personalitate şi perfecţionarea stilului profesional apar când profesorul are deja o anumită experienţă la catedră, formarea stilului profesional începe o dată cu formarea iniţială (unde vorbim despre

conturarea, punerea bazelor, formarea unor atitudini) şi se se continuă după terminarea facultăţii, în cadrul formării continue.

6. Stilul profesorului se bazează pe o capacitate empatică crescută. Dezvoltarea emoţională cuprinde nu atât expresia sensibilităţii, cât abilitatea de a interacţiona cu alţii. O competenţă emoţională dezvoltă un repertoriu de comportamente, permite socializarea şi enculturaţia. Rezultatele experimentului de control evidenţiază o apropiere mai accentuată a studenţilor-practicanţi de elevi, o disponibilitate empatică mai mare.

7. Stilul profesional redă şi modul în care profesorul înţelege să se ofere ca partener interlocutorilor săi. În urma introducerii Modelului tehnologic proiectat, am constatat o mai bună organizare şi transmitere a conţinutului, apelul la pauze în comunicare atunci când situaţia a impuns acest lucru, o mimică şi o gestică adecvate situaţiei.

8. Stilul profesorului poate include şi maniera de a conduce colectivul de elevi. Autoritatea şi libertatea sunt două laturi complementare ale relaţiei pedagogice, iar menţinerea echilibrului dintre ele reprezintă un indiciu al funcţionării optime a acestei relaţii. Deşi stilul de conducere depinde în bună măsură de trăsăturile temperamentale ale celui care predă, rezultatele experimentului de control indică o echilibrare a raportului dintre preocuparea pentru sarcinile profesionale şi preocuparea pentru elevi, evitarea conflictelor, creşterea efortului studenţilor practicanţi în vederea negocierii şi cooperării cu elevii.

9. Cercetarea stilurilor pedagogice din punct de vedere al noilor educaţii reprezintă nu numai o nouă perspectivă, ci şi o nouă etapă în cunoaşterea ştiinţifică a personalităţii profesorului. Deplasarea interesului pentru profesor sau copil către lumea valorilor este o realitate pe care nu o putem ignora în procesul, dificil şi de durată, al formării stilului profesional. Deoarece profesorul este cel care personalizează fiecare variabilă a procesului instructiv-educativ, este necesar ca el să fie la curent cu valorile care se impun a fi promovate în societate, într-un anumit spaţiu şi timp, să le insereze în profilul de competenţă şi să le respecte pentru a-şi forma un stil profesional corespunzător noilor cerinţe.

CONCLUZII

În această perioadă de profunde transformări, într-o societate deschisă şi democratică, ce îşi crează şi îşi re-crează continuu noi coduri axiologice, în care orientarea axiologică a tinerilor se loveşte de numeroase obstacole, rolul educatorului creşte. Va fi secolul XXI un secol axiocentric? Cercetarea noastră reprezintă o încercare de a oferi condiţii de raportare la valorile autentice. Sprijinirea dezvoltării studenţilor ocupă o poziţie centrală în efortul de formare a stilului profesional, iar opţiunea pentru valori particulare poate fi un bun prilej de identificare a acelor trăsături, elemente care îl definesc pe profesor în activitatea de la catedră.

Deplasarea interesului pentru profesor sau copil către lumea valorilor este o realitate pe care nu o putem ignora în procesul, dificil şi de durată, al formării stilului profesional. Pentru că stilul profesional se formează în timp, ne-am propus în cercetarea noastră să punem bazele formării unui stil profesional deschis, democratic, echilibrat, responsabil.

Studentul, ca purtător al diferenţelor, se află mereu în căutarea identităţii, se găseşte în situaţia de a-şi contura un stil profesional bazat pe cerinţele care decurg din problematica societăţii în care trăieşte şi în cadrul căreia educaţia a avut întotdeauna un cuvânt important de spus.

Conceptul de stil educaţional (teaching style) s-a impus relativ recent în literatura pedagogică, semnificaţiile sale teoretice şi aplicative configurându-se în aria cercetărilor interesate în special de comportamentul didactic al profesorului, relaţiile profesor-elev/student şi formarea/perfecţionarea cadrelor didactice. Problematica stilului educaţional este supusă astăzi reevaluării, iar o schimbare de viziune şi de stil se impune cu necesitate, după cum rezultă din primele capitole ale lucrării noastre. Prin raportare la optimizarea procesului de învăţământ şi prin inserarea noilor educaţii în conţinuturile şcolare, stilurile educaţionale care vor fi promovate se vor caracteriza prin: interes pentru cooperare, asigurarea unui climat stimulativ, promovarea unor relaţii democratice, păstrarea unui echilibru între exigenţă şi indulgenţă, accentuarea dominantei afective, stimularea participării şi a comunicării deschise.

Urmărind formarea stilului profesional al studentului pedagog din perspectiva noilor educaţii, ne-am raportat la profilul de competenţă al profesorului. Prin comparaţie cu unele modele existente în teoria pedagogică (pertinente, însă deschise îmbunătăţirilor), am adus în atenţie valorile specifice noilor educaţii, ca puncte de reper în conturarea unui profil de competenţă. Am considerat necesar să plecăm de la acest obiectiv pentru că stilul pedagogic este definitoriu pentru profesor şi se formează numai în acord cu personalitatea acestuia.

O altă etapă în raționamentul nostru a constui-o oferirea în cadrul curriculum-ului a unor experiențe de învățare care să aibă noile educații drept premisă şi context de formare a stilului profesional. Unul dintre argumentele care justifică necesitatea şi posibilitatea de intervenție în acest sens se referă la starea naturală a curriculum-ului care exprimă procesulalitatea şi dinamica sa continue, capacitatea de a se regenera mereu, ca urmare a detectării şi soluționării propriilor disfuncții interne. Această transormare este de durată şi atinge mentalitățile şi stilurile didactice, văzute ca axe ale unei schimbări profunde.

În fine, pentru că există atâtea stiluri educaționale câți profesori sunt şi pentru că valabilitatea unui stil depinde de mai mulți factori care sunt imposibil de testat laolaltă într-o cercetare (poate numai într-una de o anvergură mai mare), ne-am oprit atenția asupra a trei dimensiuni stiliste, pe care le-am urmărit în cadrul relațiilor educaționale, din perspectiva valorilor specifice noilor educații.

Investigația realizată a confirmat ipoteza generală, a realizat obiectivele preconizate de aceasta şi s-a soldat cu unele *recomandări ştiințifico-practice*:

1. Modelele referitoare la profilul de competență al profesorului identifică principalele cunoştințe, capacități şi atitudini care formează competența culturală, psihopedagogică, managerială, afectivă şi de comunicare a profesorului. Pe baza modelelor studiate, modele ce reprezintă grile, instrumente, ghiduri care pot fi restrânse sau dezvoltate, am construit un model al profesorului raportat la valorile corespunzătoare noilor educații.

2. Modelul propus de noi accentuează mai mult competențele profesorului în raport cu valorile noilor educații şi acordă o atenție deosebită competențelor socio-educaționale, în condițiile redimensionării rolului social al educației şi stabilirii unor legături multifuncționale ale şcolii cu mediul comunitar şi social.

3. Nici un model nu poate fi aplicat mecanic şi exhaustiv; de aceea, considerăm că şi modelul propus de noi poate contribui la identificarea principalelor competențe ale studentului pedagog, acest lucru realizându-se pe baza decelării valorilor spirituale proprii noilor educații. Suntem convinşi, de asemenea, că numai în asociere cu alte modele acesta poate crea o imagine de ansamblu asupra profilului de competență al profesorului.

4. Raportarea la model reprezintă un prim pas în conturarea procesului de formare a stilului profesional al studentului pedagog. Am avut în vedere faptul că noile cerințe, standardele impuse de comunitatea educațională la nivel European şi mondial solicită noi competențe profesionale şi, prin urmare, un stil profesional democratic, socio-afectiv pozitiv, comunicativ deschis. Stilul rutinar, caracterizat prin rezistență la nou şi cantonarea în şabloane, în scheme didactice depăşite nu mai poate fi acceptat în nici un tip de societate.

5. Promovarea noilor educaţii pe parcursul formării iniţiale a studenţilor presupune organizarea procesului de învăţământ astfel încât să permită studenţilor pedagogi să-şi contureze propriul stil pedagogic, în acord cu acest spirit. Constatând faptul că programele de formare sunt esenţiale în cristalizarea şi ameliorarea stilurilor profesionale (capitolul 2.1) şi încercând să evităm uniformizarea stilurilor, ne-a interesat calitatea şi eficienţa *Modelului tehnologic* proiectat şi implementat (vezi *Anexa 6*).

6. Opţiunea pentru Laboratorul de abordare transdisciplinară a noilor educaţii ar putea rezolva lipsa de coerenţă dintre curriculum-ul existent şi curriculum-ul centrat pe valorile noilor educaţii. Transcisciplinaritatea este una dintre cele mai eficace maniere de introducere a noilor educaţii în învăţământul universitar deoarece punctul de plecare nu îl reprezintă materia de studiu, ci demersurile cognitive, afectiv-atitudinale şi psiho-motorii ale studenţilor. Această modalitate ne-a permis să recurgem la demersuri intelectuale referitoare la valorizare şi apreciere, caracterizare şi contribuţie, creaţie, asumarea de roluri, comunicarea cu ceilalţi, gândirea liberă şi critică, ataşamentul faţă de alţii şi să ne axăm, prin urmare, în special pe valorile noilor educaţii.

7. În cadrul Laboratorului de abordare transdisciplinară a noilor educaţii am reuşit să-i familiarizăm pe studenţi cu problematica noilor educaţii şi să-i sensibilizăm în vederea depistării unor soluţii optime de rezolvare a conflictului între valorile şi dimensiunile educaţiei (vezi diferenţele calitative în răspunsurile date de studenţi la chestionar). Un motiv în plus pentru înfiinţarea unor astfel de Laboratoare este atitudinea pozitivă pe care o au studenţii în această privinţă şi faptul că activitatea din cadrul lor ar putea rezolva în parte problemele actualului curriculum, ar reuşi să integreze mai bine noile educaţii în aria cunoştinţelor şi/sau disciplinelor consacrate.

8. Formarea unui comportament adecvat, punerea bazelor, conturarea stilului profesional al studentului pedagog contribuie substanţial la pregătirea pentru exercitarea profesiei pe baza educaţiei prin şi pentru valori. În conturarea stilului profesional al studenţilor pedagogi am vehiculat conţinuturi menite să răspundă cerinţelor noilor educaţii. Stilul profesional devine astfel un autentic operator pe care noi l-am considerat agentul, mijlocul principal folosit de studenţii practicanţi pentru a induce la elevi anumite schimbări.

9. Stilul profesional prezintă consistenţă internă, stabilitate relativă şi apare ca produs al personalizării principiilor, normelor şi metodelor specifice activităţii instructiv-educative. Conduită complexă care exprimă în termeni comportamentali anumite atitudini şi trăiri interioare, stilul reprezintă aspectul subiectiv al profesionalismului. Există însă unele accente stilistice (noi ne-am oprit atenţia asupra câtorva dintre ele, întâlnite în cadrul relaţiilor

educaționale) care permit desfăşurarea de studii şi cercetări referitoare la această problemă şi emiterea, în consecință, a unor recomandări care trebuie nuanțate în funcție de fiecare situație particulară în parte, pentru că valabilitatea unui stil se stabileşte contextual.

10. Eficiența unui stil depinde de mai multe variabile: disciplina predată, temperamentul profesorului, modul în care a fost colectivul obişnuit să fie condus, vârsta celor educați şi stilul de învățare, maturitatea indivizilor, atitudinea față de elevi şi de profesia aleasă. Considerăm că în formarea unui stil profesional eficient, importante sunt relațiile stabilite între profesor şi studenți, precum şi între aceştia din urmă şi elevi. Am abordat aceste relații din perspectiva valorilor noilor educații, experimentul de formare reuşind să demonstreze că relațiile de comunicare, de conducere şi socio-afective câştigă în calitate dacă ne raportăm la valorile autentice, parte din ele regăsindu-se în perimetrul noilor educații.

Cercetarea stilurilor pedagogice din punct de vedere al noilor educații reprezintă nu numai o nouă perspectivă, ci şi o nouă etapă în cunoaşterea ştiințifică a personalității profesorului. Dacă reechilibrarea trăsăturilor de personalitate şi perfecționarea stilului profesional apar atunci când profesorul are o anumită experiență la catedră, formarea stilului profesional începe o dată cu formarea inițială (unde vorbim despre conturarea, punerea bazelor, formarea unor atitudini) şi se continuă după terminarea facultății, în cadrul formării continue.

Deoarece profesorul este cel care mediază şi personalizează fiecare variabilă a procesului de învățământ, studenții care se pregătesc pentru profesiunea didactică au datoria de a fi la curent cu valorile care se impun a fi promovate în societate, iar cercetarea noastră a încercat să-i ajute să le cunoască şi să le insereze în profilul de competență, pentru a-şi forma un stil profesional corespunzător exigențelor prezente.

TERMENI CHEIE

TERMENI CHEIE: stil educațional, noile educații, curriculum, relații educaționale, model pedagogic, valoare educațională

KEY TERMS: educational style, new educations, curriculum, educational relations, pedagogical model, educational value.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательный стиль, новые образования, учебный план, образовательные отношения, педагогическая модель, образовательная ценность.

REZUMAT

Conceptul de stil educațional s-a impus relativ recent în literatura pedagogică, semnificațiile sale teoretice şi aplicative configurându-se în aria cercetărilor interesate în special de comportamentul didactic al profesorului, relațiile profesor-elev/student şi formarea/perfecționarea cadrelor didactice. Pentru că stilul profesional se formează în timp, ne-am propus în cercetarea noastră să punem bazele formării unui stil profesional democratic, comunicativ deschis, echilibrat socio-afectiv.

Stilul profesional prezintă consistență internă, stabilitate relativă şi apare ca produs al personalizării principiilor, normelor şi metodelor specifice activității instructiv-educative. Conduită complexă care exprimă în termeni comportamentali anumite atitudini şi trăiri interioare, stilul reprezintă aspectul subiectiv al profesionalismului. Există însă unele accente stilistice (noi ne-am oprit atenția asupra câtorva dintre ele, întâlnite în cadrul relațiilor educaționale) care permit desfăşurarea de studii şi cercetări referitoare la această problemă şi emiterea, în consecință, a unor recomandări care trebuie nuanțate în funcție de fiecare situație particulară în parte, pentru că valabilitatea unui stil se stabileşte contextual.

Eficiența unui stil depinde de mai multe variabile, printre care relațiile stabilite între profesor şi studenți, precum şi între aceştia din urmă şi elevi. Am abordat aceste relații din perspectiva valorilor noilor educații, experimentul de formare reuşind să demonstreze că relațiile de comunicare, de conducere şi socio-afective câştigă în calitate dacă ne raportăm la valorile autentice, parte din ele regăsindu-se în perimetrul noilor educații.

Pe baza modelelor referitoare la profilul de competență al profesorului, modele ce reprezintă grile, ghiduri care pot fi restrânse sau dezvoltate, am construit un model al profesorului raportat la valorile corespunzătoare noilor educații. Apelând la transdisciplinaritate, am vehiculat conținuturi menite să răspundă cerințelor noilor educații în vederea conturării stilului profesional al studenților pedagogi

Deoarece profesorul este cel care mediază şi personalizează fiecare variabilă a procesului de învățământ, studenții care se pregătesc pentru profesiunea didactică au datoria de a fi la curent cu valorile care se impun a fi promovate în societate, iar cercetarea noastră a încercat să-i ajute să le cunoască şi să le insereze în profilul de competență, pentru a-şi forma un stil profesional corespunzător exigențelor prezente.

SUMMARY

The educational style concept was imposed relatively recent within the pedagogical literature, its theoretical and applicable significances being configured within the area of the research especially interested in the didactic behavior of the teacher, the teacher - pupil/student relations and training/improving the teachers. Because the professional style is estabilished in time, we have decided in our research to found formation of a democratic professional style, openly communicative, socio-affectively balanced.

The professional style is internally consistent, relatively stable and appears as a product of the personalization of principles, norms and methods of the instructively - educative activity. The complex behavior that expresses in behavior related terms certain attitudes and interior experiences, the style represents the subjective face of professionalism. Yet, there are several stylistic accents (some of them were brought to our attention, the ones observed within educational relations) which allow the development of studies and research regarding this matter and, therefore, putting forward several recommendations that need to be stressed upon according to every private situation for the validity of a style is contextually estabilished.

The efficiency of a style depends on several variables, among which the relations estabilished between teacher and students, as well as between the latter and pupils. We have approached these relations from the point of the new educations values, the traing experiment managing to prove that the communication relations, guiding and socio - affective gain quality if we refer to the authentical values, some of them being found in the new educations perimeter.

Based on the model regarding the teacher's competence profile, model representing grids, guidelines that can be limited or developed, we have built a model of a teacher in reference to the value of the new education. Appealing to transdisciplinarity, we have issued contents meant to answer the requests of the new education in order to shape the professional style of the student educator.

Since the teacher is the one mediating and personalizing each variable of the teaching process, the students preparing for the didactic profession have the duty to be up to date with the values bound to be promoted within society and our research has tried to help them know them and insert them within the competence profile, for forming a professional style according to the current standards.

РЕЗЮМЕ

Проблема педагогического стиля относительно недавно стала предметом педагогических исследований. В первую очередь, изыскания направлены на изучение педагогической техники, личностных отношений, повышение квалификации учителей и т.д. Наше же исследование посвящено разработке основ формирования профессионального демократического, открытого, партиципативного педагогического стиля.

Профессиональный педагогический стиль характеризуется собственным внутренним содержанием, относительной стабильностью, личностными особенностями и специфическими методами управления педагогической деятельностью.

Существуют, однако, некоторые теоретические аспекты, которые позволяют исследовать данную проблему в рамках конкретной частной ситуации, поскольку особенности педагогического стиля проявляются и формируются в определенном контексте.

Эффективность педагогического стиля предопределяется многими факторами и, прежде всего, особенностями отношений между преподавателем и студентом, преподавателем и учеником. В нашей работе данные отношения рассматриваются с точки зрения образовательных ценностей. В процессе педагогического эксперимента мы попытались доказать, что общение, построенное на социо-аффективной и ценностной основе, является более продуктивным и эффективным.

Другим важным аспектам нашего исследования является разработка модели учителя, основу которой составили компетентностный и межпредметный подходы, образовательные ценности и требования, так называемых новых концепций воспитания.

Студенты, как будущие учителя, должны быть подготовлены к педагогической деятельности в новых условиях, владеть соответствующими компетенциями и социальными ценностями. В этом смысле наше исследование направлено на теоретическое обоснование и практическую реализацию модели формирования педагогического профессионального стиля.

Результаты исследования апробированы в процессе педагогического эксперимента и нашли отражение в ряде публикаций.

BIBLIOGRAFIE

1. Adler B.R., Rodman G., Understanding Human Communication, New York, 1985
2. Aiftincă M., Valori şi valorizare. Contribuţii moderne la filosofia valorilor, Bucureşti, 1994
3. Albu G., *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*, Polirom, Iaşi, 1998
4. Andon C., Gordea L., Zidu E., *Teoria şi metodologia familiarizării copiilor cu natura*, Chişinău, 2001
5. Andrei P., *Opere sociologice*, vol. II, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1975
6. Antonesei L., *PAIDEIA. Fundamentele culturale ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996
7. Antonesei L., *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice şi transdisciplinare ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 2002
8. Arent H., *Între trecut şi viitor*, Editura Antet, Bucureşti, 1997
9. Armaş N., *ABC-ul comportării civilizate*, Chişinău, 1992
10. Artip A., Papuc L., *Noile educaţii. Imperative ale lumii contemporane*, FEP "Tipografia centrală", Chişinău, 1996
11. Atkin J.M., Raths J.D., Evolution de la formation des enseignant // *Tendences nouvelles et taches des enseignants*, Expériences nationals etates Units Paris O.C.D.E., 1974
12. Atkinson R.C., Jackson G.B. (coord.), *Research and Education Reform*, National Academic Press, Washington, 1992
13. Ausubel D., Robinson F., *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, EDP, Bucureşti, 1981
14. Bârliba M.C., *Paradigmele comunicării*, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1989
15. Bâtlan I., *Introducere în istoria şi filosofia culturii*, EDP, Bucureşti, 1993
16. Becker G.S., *Capitalul uman. O analiză teoretică şi empirică, cu referire specială la educaţie*, Editura All, Bucureşti, 1997
17. Bergèr G., *Omul modern şi educaţia sa*, EDP, Bucureşti, 1973
18. Bîrzea C., *Arta şi ştiinţa educaţiei*, EDP, Bucureşti, 1995
19. Bobbio N., *Liberalism şi democraţie*, Editura Nemira, Bucureşti, 1998

20. Bochenski J.M., *Ce este autoritatea?,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1992
21. Bonboir A., Choix et developpement vocationnel chez les enseignants // *Le probléme, les Sciences de l'éducation,* Paris, 1979 - no. 1-2
22. Borocin P., Proiectul modelului autodeterminării personalității profesorului, în cursul de Psihologie generală // *Tehnologii Educaționale Moderne* (coord. V. Mândâcanu), vol. V, Editura Le mot, Bucureşti, 1999
23. Botkin J., Elmandjra M., Malița M., *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman,* Editura Politică, Bucureşti, 1981
24. Bourdieu P., *Homo Academicus,* Minuit, Paris, 1984
25. Brown G.B., *Microteaching. A Programme Teaching Skills,* Harper and Row Publishers Inc., Methuen and CoLtd., London, 1975
26. Bucun N., Guțu Vl. et. al., *Bazele ştiinţifice de dezvoltare a învăţământului în Republica Moldova,* Chişinău, 1993
27. Bunescu Ghe., *Şcoala şi valorile morale,* EDP., Bucureşti, 1998
28. Callo T., *Funcțiile instructiv-educative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice,* (teza de doctorat - 13. 00. 01), ISPP, Chişinău, 1997
29. *Cartea Albă a reformei învățământului din România,* MI, Bucureşti, 1995
30. Cassirer E., *Eseu despre om. O introducere în filosofia culturii,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1994
31. Călin M., *Teoria educației. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acțiunii educative,* Editura All, Bucureşti, 1996
32. Căprescu M., *Curriculum şi democrație,* cap. 6, http://www.svedu.ro/curs/tc/c6.html
33. Căprescu M., *Curriculum şi reforma,* cap. 8, http://www.svedu.ro/curs/tc/c8.html
34. Cerbuşcă P., Educația în contextul valorilor general-umane // *Tehnologii Educaționale Moderne,* vol. V, coord. V. Mândâcanu, Chişinău, 1994
35. Cerbuşcă P., *Formarea orientărilor valorice la adolescenți (în contextul curriculum-ului la filosofie pentru învățământul preuniversitar),* (teza de doctorat-13.00.01), ISPP, Chişinău, 1998
36. Chelcea S., Comportamentul prosocial // *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iaşi, 1996
37. Ciobanu O., *Comunicare didactică,* Editura ASE, Bucureşti, 2003
38. Cioran E., *Pe culmele disperării,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1990
39. Cioran E., *Cartea amăgirilor,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1991

40. *Concepţia dezvoltării învăţământului în Republica Moldova* // Făclia, 1995- nr. 16
41. Coombs Ph., *La crise mondiale de l' éducation,* PUF, Paris, 1968
42. Cosmovici A., Iacob L. (coord.), *Psihologie şcolară,* Editura Polirom, Iaşi, 1998
43. Cozărescu M., Cace C. et. al., *Comunicare didactică. Teorie şi aplicaţii,* Editura ASE, Bucureşti, 2003
44. Cozma C., *Studii de filosofie a educaţiei umanităţii,* Editura Junimea, Iaşi, 1997
45. Creţu C., *Psihopedagogia succesului,* Editura Polirom, Iaşi, 1997
46. Creţu C., *Curriculum diferenţiat şi personalizat,* Editura Polirom, Iaşi, 1998
47. Cristea S., *Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului,* EDP, Bucureşti, 1994
48. Cristea S., *Pedagogie generală. Managementul educaţiei,* EDP, Bucureşti, 1996a
49. Cristea S., *Pedagogie pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare,* vol. I şi II, Editura Hardiscom, Piteşti, 1996b
50. Cristea S., *Dicţionar de pedagogie,* Grupul Editorial Litera, Chişinău-Bucureşti, 2000
51. Cristescu P., *Sens şi valori în existenţa umană,* Editura Politică, Bucureşti, 1989
52. Crişan A., Guţu V., *Proiectarea curriculum-ului de bază/Ghid metodologic,* Editura TIPCIM, Chişinău, 1997
53. Cucoş C., *Pedagogie şi axiologie,* EDP, Bucureşti, 1995
54. Cucoş C., *Pedagogie,* Editura Polirom, Iaşi, 1996
55. Cucoş C., *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale,* Editura Polirom, Iaşi, 2000
56. Culda L., *Omul, valorile şi axiologia,* Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1982
57. *Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă,* MEN, CNC, Bucureşti, 1998
58. Cuznețov L., *Etica educaţiei familiale,* Chişinău, 2000
59. Dandara O., Interdisciplinaritatea în context curricular: constatări şi sugestii, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/didactica-pro-rev13-mol-rmn-t03.htm
60. Dasen P., Perregaux C. et. al, *Educaţia interculturală*, Editura Polirom, Iaşi, 1999
61. Dave R.H. (coord.), *Fundamentele educaţiei permanente,* EDP, Bucureşti, 1991
62. D'Hainaut L., *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă,* EDP, Bucureşti, 1981
63. De Jouvenel B., *L' art de la conjecture,* SED EJS, Paris, 1962

64. De Landsheere V., De Landsheere G., *Definirea obiectivelor educației,* EDP, Bucureşti, 1979
65. Delors J. (coord.), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI,* Editura Polirom, Iaşi, 2000
66. De Vito A.J., *Human Communication. Basic Course,* Fourth Edition, Harper & Row, Publishers, Inc., 1988
67. Dewey J., Copilul şi curriculum-ul // *Trei scrieri despre educație,* EDP, Bucureşti, 1977
68. Dickson G.E., Saxe R.W., *Partners for educational reform and renewal. Competency based teacher education, individually guide education and the multiunit school,* Berkeley, Mc Cutchan Pub. Corp., 1973
69. Dicu A., Dimitriu E., *Probleme de psihosociologie a educației,* EDP, Bucureşti, 1973
70. *Dicționar de sociologie,* Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1996
71. *Dicționar de psihologie,* Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1996
72. *Dicționar de filosofie,* Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1999
73. Dinu M., *Introducere în teoria comunicării,* Universitatea Bucureşti, 1993
74. Dottrens R., *Educatori ieri, educatori mâine,* EDP, Bucureşti, 1971
75. Dragu A., *Structura personalității profesorului,* EDP, Bucureşti, 1996
76. Durkheim E., *Educație şi sociologie,* EDP, 1980
77. Eliot T.S., *Notes towards the Definition of Culture,* Faber and Faber, Londra, 1962
78. Ezechil L., *Comunicarea educațională în context şcolar,* EDP, Bucureşti, 2002
79. Faure E., *A învăța să fii,* EDP, Bucureşti, 1974
80. Ferréol G., Flageul N., *Metode şi tehnici de exprimare scrisă şi orală,* Editura Polirom, Iaşi, 1998
81. Ferry G., *Le Trajet de la formation,* Paris, Dunod, Sciences de l'éducation, 1983
82. Gagné R., Briggs L., *Principii de design al instruirii,* EDP, Bucureşti, 1977
83. Geissler E., *Mijloace de educație,* EDP, Bucureşti, 1977
84. *Ghidul metodologic de proiectare a curriculum-ului de bază,* Chişinău, 1997
85. Giblin L., *Arta dezvoltării relațiilor interumane,* Editura Curtea Veche Publishing, Bucureşti, 2000
86. Gîfu I. O., *Prelegeri de etică,* Reprografia Universității din Craiova, 1997

87. Glava C., Obiective ale educaţiei morale în postmodernitate // *Studii de pedagogie. Omagiu profesorului Dumitru Salade*, coord. Ionescu M., Chiş V., Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000
88. Golu P., *Fenomene şi procese psihosociale*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1989
89. Golu M., *Dinamica personalităţii*, Editura Geneze, Bucureşti, 1993
90. Goffman E., *The Presentation of Self in Every Day Life*, Penguin Books, 1990
91. Gonobodin F.N., *Probleme de psihologia personalităţii*, EDP, Bucureşti, 1963
92. Granaci L., Unele sugestii la pregătirea cadrelor didactice // *Probleme ale ştiinţelor socio-umane şi modernizării învăţământului*, Chişinău, 2002
93. Grant B.M., Hennings D., *Mişcările, ghestica şi mimica profesorului. O analiză a activităţii neverbale*, EDP, Bucureşti, 1977
94. Grigoraş I., *Personalitatea morală*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982
95. Grunberg I.L., *Axiologia şi condiţia umană*, Editura Politică, Bucureşti, 1972
96. Gulian C.I., *Structura şi sensul culturii (Contribuţie la istoria ideilor contemporane)*, Editura Politică, Bucureşti, 1980
97. Guţu V., Proiectul cursului "Curriculum de bază universitar" // *Tehnologii moderne ale educaţiei*, vol. V, Editura Le Mat, Bucureşti, 1999
98. Guţu V., *Dezvoltarea şi implementarea curriculum-ului în învăţământul gimnazial: cadru conceptual*, Chişinău, 2000
99. Habermas J., *Cunoaştere şi comunicare*, Editura Politică, Bucureşti, 1983
100. Habermas J., *Conştiinţă morală şi acţiune comunicativă*, Editura All, Bucureşti, 2000
101. Herbart Fr.J., *Prelegeri pedagogice*, E.D.P., Bucureşti, 1976
102. Hersey P, Blanchard K., *Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources* (3-rd ed.), New-York, Prentice Hall, 1977
103. Hubert R., *Traité de pédagogie génerale*, PUF, 1965
104. Huszár T., *Morala şi societatea*, Editura Politică, Bucureşti, 1967
105. Iacob L., Cercetarea comunicării astăzi // *Psihologie socială*, coord. A. Neculau, Editura Polirom, Iaşi, 1996
106. Iacob L., Comunicarea didactică // *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1998
107. Ionescu-Ruxăndoiu L., *Conversaţia*, Editura All, Bucureşti, 1995

108. Iucu R.B., *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretice şi metodologice*, Editura Polirom, Iaşi, 2000
109. Iucu R.B., *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*, Editura Polirom, Iaşi, 2001
110. Izdrăilă V., *Buna cuviinţă şi comportamentul civilizat*, Editura de Vest, Timişoara, 1988
111. Joiţa E., *Management educaţional. Profesorul-manager: roluri şi metodologie*, Editura Polirom, Iaşi, 2000
112. Joiţa E., *Educaţia cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi, 2002
113. Kant I., *Tratat de pedagogie*, Editura Agora, Iaşi, 1992
114. Kidd J.R., *Cum învaţă adulţii*, EDP, Bucureşti, 1981
115. Kneller G.F., *Logica şi limbajul educaţiei*, EDP, Bucureşti, 1973
116. Kotarbinski T., *Meditaţii despre viaţa demnă*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970
117. Kotarbinski T., *Tratat despre lucrul bine făcut*, Editura Politică, Bucureşti, 1976
118. Krasne T.M., *Munca de lămurire - o artă*, Editura Antet, Oradea, 1998
119. *Legea învăţământului nr. 84* // Monitorul Oficial al României, 1995
120. *Legea învăţământului nr. 62-63* // Monitorul Oficial al Republica Moldova, 1995
121. *Legea privind Statutul personalului didactic nr. 128* // Monitorul Oficial al României, 1997
122. Lesne M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, l'Educateur, PUF, Paris, 1977
123. Liiceanu G., *Despre limită*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1994
124. Linard M, Prax I., Microenseignement. Autoscopie et travail en groupe // *Revue francaise de pédagogie*, 1978 - no. 43
125. Lipovetsky G., *Amurgul datoriei*, Editura Babel, Bucureşti, 1996
126. Lisievici P., *Calitate a învăţământului şi curriculum*, http://www.1educat.ro/ resurse/ise /c_calitate html
127. Macavei E., *Pedagogie*, EDP, Bucureşti, 1997
128. Maciuc I., *Formarea formatorilor. Modele alternative şi programe modulare*, EDP, Bucureşti, 1998
129. Marcus S., Catina, A., *Stiluri apreciative*, Editura Academiei, Bucureşti, 1980
130. Marcus S., Neacşu Gh. et. al., Relaţia dintre empatie şi orientarea helping în structurarea competenţei didactice *// Revista de psihologie*, Editura Academiei Române, 1994 - Serie nouă 2, T. 40

131. Mărgineanu N., *Condiţia umană. Aspectul ei bio-psiho-social şi cultural*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1973
132. Mândâcanu V., *Etica pedagogică*, Editura Lyceum, Chişinău, 2001
133. Mândâcanu V., *Dimensiunea spirituală a comportamentului civilizat. Concepte. Repere teoretice şi practice. Opinii*, Editura Lyceum, Chişinău, 2002
134. McNeil J., *Curriculum, a Comprehensive introduction*, Fifth Edition for Angeles, Harper Collins Publisher, 1966
135. Measiscev V.N., Probleme funadamentale ale psihologiei atitudinilor // *Psihologia în URSS*, Editura Ştiinţifică Bucureşti, 1965
136. Melnic B., *Formarea calităţilor omeneşti*, Chişinău, 1997
137. *Metodologia formării continue a cadrelor didactice*, Bucureşti, 1998 - nr. 3418
138. Mialaret G., *Introducere în pedagogie*, EDP, Bucureşti, 1981
139. Mihai D., *Comunicarea. Repere fundamentale*, Editura Algos, Bucureşti, 2000
140. Mitrofan N., *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1988
141. Morar V., *Etica şi mutaţiile valorice*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985
142. Muraru E., *Reformarea curriculum-ului superior pentru recunoaşterea şi echivalarea studiilor* // http://www.see-educoop.net/education_in/pdf-didactica-pro-rev9-mol-rmn-t03.htm, 2001 - nr.5 (9)
143. Musteaţă S., *Bazele pedagogice ale modelului integrativ de dezvoltare a învăţământului în Republica Moldova*, (teza de doctorat -13.00. 01), ISPP, Chişinău, 1996
144. Narly C., Problema idealului pedagogic *// Modelul uman şi idealul educativ (Antologie de texte)*, EDP, Bucureşti, 1995
145. Narly C., *Pedagogie generală*, EDP, Bucureşti,1996
146. Neacşu I., *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990
147. Neculau A., Personalitatea profesorului şi comportamentul participativ al studenţilor // *Didactica universitară. Buletinul cabinetului pedagogic al Universităţii din Iaşi*, 1986
148. Neculau A. (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iaşi, 1996
149. Negulescu P.P., *Destinul omenirii*, Editura Academiei, Bucureşti, 1971
150. Negură I., Papuc, L., Pâslaru V., *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", Chişinău, 2000

151. Nemov R.S., *Psihologie,* Lumina, Cişinău, 1994
152. Nicola I., *Tratat de pedagogie şcolară,* EDP, Bucureşti, 1996
153. Nicolescu B., *Transdisciplinaritatea. Manifest*, Editura Polirom, Iaşi, 1999
154. Niculescu M., *Modelul uman şi idealul educativ. Antologie de texte*, EDP, Bucureşti, 1995
155. Niculescu R.M., *Pedagogie generală,* Editura Scorpion 7, Bucureşti, 1996
156. Niculescu R.M., *Curriculum educaţional*, Editura Pro Humanitate, Bucureşti, 2000a
157. Niculescu R.M., *Formarea formatorilor*, Editura All, Bucureşti, 2000b
158. Noica C., *Sentimentul românesc al fiinţei*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1978
159. Noica C, *Modelul cultural European*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1993
160. Noveanu E., (coord.), *Probleme de tehnologie didactică,* EDP, Bucureşti, 1977
161. Noveanu E., Competenţele educatorului în şcoala de mâine. Impactul informatizării // *Tehnologii educaţionale moderne* (coord. V. Mândâcanu), vol. V, Editura Le mot, Bucureşti, 1999
162. Oprescu V., *Psihologie generală şi a educaţiei*, Reprografia Universităţii din Craiova, 1999
163. Otovescu D., *Cultură, personalitate, vocaţie,* Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1990
164. Papuc L., Tendinţe inovatoare ale managementului universitar la etapa actuală // *Probleme ale ştiinţelor socio-umane şi modernizării învăţământului,* vol. I, Chişinău, 2002
165. Patraşcu L., Pătraşcu, D., *Incursiuni în tehnologia pedagogiei moderne şi proiectarea pedagogică*, Chişinău, 1998
166. Patraşcu D., Patraşcu L. et. al., *Metodologia cercetării şi creativităţii psihopedagogice*, Ştiinţa, Chişinau, 2003
167. Pavelcu V., *Din viaţa sentimentelor,* Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1969
168. Pâslaru V., Modernitate şi curriculm, http://www.see-educoop.net/ education_in/ pdf/ didactica-pro-rev13-mol-rmn-t03.htm
169. Pânişoară O.I., *Comunicarea eficientă,* Editura Polirom, Iaşi, 2003
170. Perreti de A., *Organiser des Formation*, Hachette, Education, Paris, 1991

171. Pinar W., *Curriculum Theoretzing: the Reconceptualist*, Mc. Cuthan, Berkeley, California, 1988
172. Planchard E., *Pedagogia şcolară contemporană*, EDP, Bucureşti,1992
173. *Planul de învăţământ pentru formarea iniţială a personalului didactic*, MEN, Bucureşti, 1999 - nr. 3345
174. Popescu-Neveanu P., *Curs de psihologie generală*, vol. II., Universitatea Bucureşti,1977
175. Popper K., *Societatea deschisă şi duşmanii ei*, vol. I, Editura Humanitas, Bucureşti, 1993
176. Postelnicu C., *Fundamente ale didacticii şcolare*, Reprografia Universităţii din Craiova, 2000
177. Postic M., *La relation education*, PUF, Paris, 1979
178. Potolea D., Stiluri educaţionale // *Probleme fundamentale ale pedagogie*, coord. D. Todoran, EDP, Bucureşti, 1982
179. Potolea D., Stilurile pedagogice; dimensiuni structurale şi incidenţe în procesele de învăţare la elevi *// Revista de pedagogie*, 1987 - nr. 12
180. Potolea D., De la stiluri la strategii şi performanţe // *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ*, (coord. I. Jinga şi L. Vlăsceanu), Editura Academiei, Bucureşti, 1989
181. Pregher E., *Principii şi criterii de integrare a curriculum-ului psihopedagogic universitar*, (teza de doctorat - 13.00. 01), ISPP, Chişinău, 2001
182. Prelici V., *A educa înseamnă a iubi*, EDP, Bucureşti, 1997
183. *Probleme ale ştiinţelor socio-umane şi modernizării învăţământului*, Chişinău, 2002
184. *Programul Naţional de dezvoltare a învăţământului în Republica Moldova*, Chişinău, 1992
185. Radu I.T., Stilul pedagogic al profesorului şi creşterea eficienţei activităţii didactice // *Revista de pedagogie*, 1986, nr. 10
186. Radu N., *Psihologia vârstelor - Adolescenţa. Schiţă de psihologie istorică*, Editura Fundaţiei România de mâine, Bucureşti, 1995
187. Rassekh Sh., Văideanu G., *Les contenus de l' éducation. Perspectives mondiales d' ici à l' an 2000*, UNESCO, Paris, 1987
188. Rădulescu-Motru C., *Personalismul energetic şi alte scrieri*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1984

189. Reboul O., *La philosophie de education*, PUF, Paris, 1971
190. Rogers C., *Le dévelopement de la personne*, Dunod, 1996
191. Rogojină D., (coord.), *Promovarea coerentă a valorilor în cadrul instituțiilor de învățământ,* Lumina, Chişinău, 1995
192. Rudic G., Guțu V., *Metode şi procedee de dezvoltare a priceperii*, Cimişlia, 1993
193. Rudic G., Guțu V. et. al., *Trei programe modulare pentru autoinstruire*, Cimişlia, 1996
194. Sapir E., *Culture, Language and Personality. Selected Essays*, Edited by David G. Mandelbaum, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1958
195. Sălăvăstru C., *Logică şi limbaj educațional*, EDP, Bucureşti, 1995
196. Silistraru N., *Note de curs la pedagogie*, Chişinău, 2000
197. Silistraru N., Dandara O., O nouă abordare în problema standardizării învățământului universitar //*Tradiționalism şi modernism în educație: Realitate şi deziderate,* Chişinău, 2003
198. Singleton W.T. et. al., *The Analysis of Social Skill*, Plenum Press, 1979
199. Skilbeck M., *School-Based. Curriculum Development*, London, Harper and Row, 1984
200. Slattery P., *Curriculum Development in Postmodern Era*, Garland Publishing, Inc., New York, London, 1995
201. Smith B.O., A Concept of Teaching in Education // *Language and Concepts in Education* (ed. B.O. Smith, R.H. Ennis), Rand McNally, Methuen, London, 1952
202. Stan E., *Pedagogie postmodernă,* Institutul European, 2004
203. Stanciu I., *Istoria pedagogiei*, EDP, Bucureşti, 1995
204. Stanciu M., *Reforma conținuturilor învățământului. Cadrul metodologic*, Editura Polirom, Iaşi, 1999
205. Stăniloaie D., *Reflexii despre spiritualiatea poporului român*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1992
206. Steiner R., *Înnoirea artei pedagogico-didactice prin ştiința spirituală,* Centrul pentru pedagogia Waldorf din România, Bucureşti, 1991
207. Steiner R., *Arta educației. Metodica şi didactica*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1994

208. Stephanovi ĉ J., *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*, EDP, Bucureşti, 1979
209. *Strategia de dezvoltare a sistemului de formare iniţială şi continuă a personalului didactic şi a managerilor din învăţământul preuniversitar pe 2001-2004*, MEN, Bucureşti, 2001
210. Şalaru Ghe., Calitatea educaţiei cognitive - noi perspective // *Didactica Pro, Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional "Pro Didactica"*, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/didactica-pro-rev10-md-rmn-t03.htm - nr. 6 (10)
211. Şoitu E., A fi pedagog e nu e numai o profesie, e şi vocaţie // *Didactica Pro, Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional "Pro Didactica"*, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/didactica-pro-rev10-mol-rmn-t03.htm - nr. 6 (10)
212. Şoitu L. (coord.), *Comunicare şi educaţie* , Editura Spiru Haret, Iaşi, 1996
213. Şoitu, L., *Pedagogia comunicării*, EDP, Bucureşti, 1997
214. Şopron, L., Proiectul cursului "Soluţionarea conflictelor" *// Tehnologii moderne ale educaţiei*, vol. V, Editura Le Mat, Bucureşti, 1999
215. Taba H., *Curriculum development, theory and practice. Harcourt brace and Ward*, New York, 1962
216. *Tehnologii Educaţionale Moderne*, vol. I, II, III, IV, V, VI, coord. V. Mândâcanu, Chişinău, Bucureşti, 1992-2002
217. Todea I., *De la teoria instruirii la practica integrării*, Editura Seldcom, Tg. Mureş, 1996
218. Toffler A., *Şocul viitorului*, Editura Politică, Bucureşti, 1973
219. Tyler R., Gagné R. et. al., *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, 1967
220. Uşinski K.D., *Omul ca obiect al educaţiei. O experienţă de antropologie pedagogică*, EDP, Bucureşti, 1975
221. Vasiliev M., Un studiu teoretico-practic al calităţilor profesorului solicitat *// Profesorul şi învăţământul modern*, Culegere de articole, I.Ş.E., Chişinău, 2000
222. Vasiliev M., Mentoratul în învăţământul universitar - o modalitate de realizare a relaţiei profesor-student //*Tradiţionalism şi modernism în educaţie: Realitate şi deziderate*, Chişinău, 2003
223. Văideanu G., Stil şi stiluri pedagogice // *Învăţământul liceal şi tehnic-profesional*, Bucuresti, 1986 - nr. 9

224. Văideanu G., *Editura la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988
225. Văideanu G., *UNESCO-50 Educaţie*, EDP, Bucureşti, 1996
226. Velea S., *Curriculum pentru ECD*, http://www.civica-online.ro/resurse/ curriculum.html
227. Vianu T., *Studii de filosofia culturii*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1982
228. Vinţanu N., *Educaţia universitară*, Editura Aramis, Bucureşti, 2001
229. Vlăsceanu L., Zamfir C. et. al., *Direcţii ale reformei sistemului de învăţământ superior din România. Document al Grupului Consultativ pentru Învăţământul Superior şi Cercetare ştiinţifică*, Bucureşti, 1993
230. Vorbeck M., Competence and Responsibility, Education for a unite Europe // *Competence and Responsibility*, Hony E.A., Heller K.A. (eds), , Strasbourg, Concil of Europe, 1993
231. Vulcănecu M., *Dimensiunea românească a existenţei*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1997
232. Weber M, *Etica protestantă şi spiritul capitalismului*, Bucureşti, 1993
233. Woolfolk E.A., *Educational Psychology*, New York, 1990
234. Zbârnea A., *Teoria curriculum-ului psihopedagogic universitar la modulul "Profesor de pedagogie"*, (teza de doctorat - 13. 00. 01), Universitatea Pedagogică de stat "Ion Creangă", Chişinău, 2002a
235. Zbârnea A., Paradigma formării cadrelor didactice *// Probleme ale ştiinţelor socio-umane şi modernizării învăţământului*, vol. I., Chişinău, 2002b.

ANEXE

Anexa 1: Clasificarea stilurilor educaționale

Anexa 2: Abordarea valorică a dimensiunilor personalității profesorului

Anexa 3: Profilul de competență al cadrului didactic (după R.M. Niculescu)
Profilul de competență al profesorului-manager (după E. Joița)
Profilul de competență al profesorului din perspectiva noilor educații

Anexa 4: Tabelul de asociere şi coeficientul de asociere pe baza căruia s-a realizat aprecierea valorilor teoretice ale modelului personalității profesorului din perspectiva noilor educații, în comparație cu modelele analizate anterior

Anexa 5: Rezultatele obținute de subiecții celor două grupe la pretest şi posttest

Anexa 6: Modelul tehnologic de formare a stilului profesional al studentului pedagog din perspectiva noilor educații

Anexa 1

CLASIFICAREA STILURILOR EDUCAȚIONALE

(după Macavei E., 1997, p. 450-453 şi Joița E., 2000, p. 166-171)

Criteriul de clasificare	Denumirea stilului educațional	Note caracteristice
După deschiderea spre inovație /înclinația spre rutină	a)creativ, novator b)rutinar	-interes pentru abordarea problematicii disciplinei din diferite unghiuri de vedere; -rezistența la nou, cantonarea în scheme didactice vechi, -urmărirea aceloraşi algoritmi didactici;
După disponibilitatea de comunicare	a)comunicativ-deschis b)necomunicativ c)rezervat /cenzurt / reticent	-îmbinarea comunicării verbale cu comunicarea non-verbală şi cu cea paraverbală; -detaşare, distanță, monolog în predare, comunicare divergentă care poate produce confuzii, nesiguranță; -autocontrol, autocenzură, ritualizarea unor norme nesrise, permanent prezente ("Ridică-te în picioare când răspunzi", "Nu vorbi neîntrebat");
După nivelul de analiză pedagogică	a)individual b)grupal c)generalizat /tipizat	-valorificarea identității, a particularităților individuale ale profesorului; -subsumarea particularităților stilistice asemănătoare, comune ale unei categorii de profesori; -identificarea modalităților generale de conducere e-ducațională, cu valoare de strategii, care orientează şi ghidează activitatea profesorului;
După structura personalității di-dactice	a)informațional b)formativ-educativ	-accent pe comunicarea cunoştintelor şi valorificarea detaliilor; -accent pe atitudinea persuasivă, preocupare pentru asigurarea unui climat favorabil învățării;
După poziția partenerilor în instruire/ predare	a)centrat pe elev /stu-dent b)centrat pe profesor c)interactiv	-interes pentru asigurarea învățării pe grupe şi indivi-duale, accent pe organizarea modulară şi rezolvarea fişelor de lucru; -impunerea modului de organizare a instruirii/evalua-rii, minimalizarea rolului elevului/studentului; -favorizarea comunicării interactive (elev/student- grup, elev/student-elev/student, profesor-elev/student, grup- profesor;
După centrarea pe social sau pe individ	a)nomotetic b)idiografic c)intermediar	-centrarea cu precădere asupra aşteptărilor sociale, adaptarea persoanei la rol pe baza presiunilor institu-ționale care prevalează; -centrarea cu precădere asupra aşteptărilor individuale, adaptarea rolului la persoană; -existența unei relații de interdependență între socializarea personalității şi personalizarea rolurilor;
După nivelul exigențelor	a)exigent b)indulgent	-ghidarea dupa atingerea unor rezultate care să țină ridi-cată ştacheta, în conformitate cu aşteptările; cerințe se-vere; -toleranță, îngăduință în raport cu cei educați, cerințe minime în rezolvarea de sarcini;

Criteriul de clasificare	Denumirea stilului educațional	Note caracteristice
După raportarea la normele sociale	a)normativ b)operational-concret	-respectarea şi aplicarea întocmai a normelor sociale şi pedagogice; -interes față de rezolvarea unei probleme educative în raport cu contextul situațional în care este plasată;
După modul de adresare în comunicare	a)direct b)indirect	-preocupare față de modul de receptare a cunoştințelor, atitudinilor de către elevi/studenți, luarea în calcul a opiniilor, părerilor acestora; -urmărirea logicii proprii fără preocupări față de modul de receptare a cunoştințelor sau atitudinilor de către elevi/studenți, nesolicitarea opiniilor acestora;
După componentele predominante ale personalității profesorului	a)cognitiv b)afectiv c)volitiv	-predomină dominanta intelectuală (bogația informației, logica argumentării, imaginația creatoare, organizarea materialului dupa criterii logice si semnificații); -predomină dominanta afectivă (impresii afective puternice, control asupra conduitei emoționale); -se impun cu autoritate modalitățile de organizare a învățării, deciziile în evaluare; prin control conştient, efortul voluntar se subordonează acțiunilor valoroase;
După raportul constrângere /stimulare	a)punitiv b)nepunitiv /afectuos	-accent pe constrângere şi stimulare aversivă şi restrictivă, predominarea pedepsei în raport cu recompensa; -accent pe stimularea pozitivă întemeiată pe deschidere, caldură sufletească şi activarea resorturilor motivaționale intrinseci;
După ponderea metodelor de predare	a)interogativ b)expozitiv	-folosirea expresă a metodelor dialogate (problematizarea, conversația, brainstormingul, sinectica etc.); -centrare pe metodele expozitive (explicația, demonstrația, prelegerea etc.);
După caracteristicile comportamentului afectiv	a)echilibrat /agreabil b)pasional c)rece-distant d)impulsiv	-accent pe înțelegerea afectivității ca factor psihic cu rol stimulativ, facilizator în cunoaştere, acțiune, învățare, evaluare; -se caracterizează prin incandescență şi impresionează prin forța expresiei, prin provocarea unei tensiuni afective înalte; -primeaza interesul profesional în predare, obiectivitatea în evaluare; -se caracterizează prin imprevizibilitate, aparținând firilor temperamentale colerice;
După mobilitatea comportamentului didactic	a)rigid b)adaptabil	-respectarea strictă a algoritmilor de lucru, a normelor, fără abatere de la strategia fixată; -preocupare pentru schimbare, perfecționare, nou;
După deontologia profesională	a)responsabil b)neglijent c)indiferent /detaşat	-seriozitate, profesionalism, exigență şi autoexigență, simț al răspunderii şi conştiința perspectivei în exercitarea funcțiilor didactice; -iresponsabilitate mascată, riscuri necalculate, neasumarea tuturor deciziilor adoptate; -cantonarea în atribuțiile stricte pentru care profesorul este recompensat;

Criteriul de clasificare	Denumirea stilului educațional	Note caracteristice
După constanța relației profesor-elev / student	a)autoritar b)democratic c)laissez-faire	-severitate exagerată, impunerea exigențelor, dirijare excesivă, trasarea directă sarcinilor, generare de tensiuni, agresivitate; -înțelegerea necesității obiective a stabilirii şi manifestării de relații interumane şi educaționale democratice, stimularea participării, adoptarea deciziilor în echipă, asigurarea climatului de cooperare etc.; -respingerea constrângerilor de orice fel şi asigurarea unei dezvoltări libere;
După preocuparea pentru sarcini, randament	a)promotorul b)negativul c)birocratul d)autocratul e)altruistul f)ezitantul g)realizatorul	-atras de randament în activitate; -nu are preocupări pentru nici una dintre cele trei caracteristici, lipsit de interes, evită problemele, nu acceptă inovațiile; -neglijează îndeplinirea sarcinilor, subestimează contactele umane, se ocupă de randament în mod rigid; -minimalizează relațiile umane în favoarea realizării sarcinilor; -interes pentru relații, însă duce la randament slab şi, adesea, la dezorganizare; -preocupare pentru sarcini şi contacte -cumularea tuturor aspectelor pozitive;
După accentul pus pe sarcină, respectiv, pe oameni	a)autoritar /ferm b)grijuliu /atent c)administrativ / echidistant d)pasiv e)stimulativ / motivator	-centrare pe sarcină, autoritate impusă prin simpla deținere a statutului/rolului de profesor; generează tensiuni şi conflicte ascunse sau deschise; -centrare pe elev/student; autoritatea, chiar dacă este câştigată prin nivelul ridicat de prestație, nu are valoare pozitivă datorită indulgenței excesive; -preocupare la nivel mediu atât pentru răspunsul la sarcină, cât şi pentru relația pozitivă cu elevii/studenții; -puțină preocupare față de elevi/studenți sau de îndeplinirea sarcinilor; -puternică preocupare față de sarcinile profesionale şi de relația cu elevii/studenții;
După după combinarea comportamentului orientat pe relații şi pe sarcini	a)de îndrumare b)de antrenare c)de încurajare d)de delegare	-comunicarea, cooperare în realizarea sarcinii; -îndrumare şi conducere în realizarea sarcinii; -accent pe creşterea încrederii în sine în executarea independentă a sarcinii; -accent pe motivare, responsabilitate, climat deschis;

Criteriul de clasificare	Denumirea stilului educațional	Note caracteristice
După modul de concepere a activității didactice	a)centrat pe procesul de acomodare, de trecere de la experiența concretă la experimentarea activă	-pornește de la stări inițiale diagnosticate și introduce progresiv modificri, adaptări; folosește variante de schițe-proiect și un numar mare de combinări posibile (acestea se afirmă în experiența profesorilor, chiar dacă nu întotdeauna în mod conștientizat); -este în funcție de formarea, maturizarea, perfecționarea competențelor profesorului;
	b)centrat asupra procesului de gândire convergentă, situat la limita dintre experiența activă și conceptualizare	-imprimă un caracter științific modului de concepere, în baza unei documentări adecvate, fundamentări cognitive cuprinzătoare, pentru a evita erorile și rezolvările empirice;
	c)centrat asupra procesului de acomodare, situat la limita dintre conceptualizare și observarea reflexivă	
După modul de combinare a stilului personalității cu munca educativă	a)tipul A	-eficient, unitar, puternic, caracterizat prin echilibru, vivacitate în acțiune, putere de rezolvare a situațiilor dificile, unitate de acțiuni în toate situațiile, optimism;
	b)tipul B	-slab, divizibil, ineficient, caracterizat prin randament scăzut, instabilitate emotională, subiectivism în aprecieri, dinamism scăzut în activitate, neîncredere în elevi/studenți;
	c)tipul C	-rigid, puternic, caracterizat prin slaba relaționare cu elevii/studenții, perseverență și dominare a dimensiunii cognitive, înclinație spre meditație;
	d)tipul D	-dependent de circumstanțe, unitar, slab, caracterizat prin ambivalență, instabilitate, schimbare rapidă a intereselor, a stărilor dispoziționale, slabă obiectivitate, randament scăzut în activitate;
După abordarea relației pedagogice din perspectivă cognitivă	a)structurant	-oferă informația gata elaborată, structurată, cu dirijare strictă a asimilării;
	b)stimulant	-accentul cade pe accesibilitatea independentă a elevilor sau a studenților, pe care profesorul o îndrumă și o stimulează;
După abordarea relației pedagogice din perspectivă socio-afectivă, atitudinală	a)ordonat	-caracterizează comportamentul ajustat, centrat mai mult pe respectarea normelor decât pe personalizarea lor în relațiile cu elevii/studenții;
	b)acceptant	-caracterizează comportamentul prosocial, acel comportament intenționat, realizat în afara obligațiilor profesionale, orientat spre susținerea, conservarea și promovarea valorilor sociale;
După notele dominante ale personalității în predare	a)proactiv	-inițiativă în acțiune, stimulare, obiectivare, organizare
	b)reactiv	-redusă voință de realizare a obiectivelor, flexibilitate medie;
	c)ultrareactiv	-caracterizează profesorul extremist, profesorul care exagerează diferențele dintre elevi/studenți;

Criteriul de clasificare	Denumirea stilului educațional	Note caracteristice
După deontologia profesională	a)responsabil b)neglijent c)indiferent	-seriozitate, exigență, autoritate câştigată, ataşament faţă de profesie; -neseriozitate în activitatea didactică, mascarea iresponsabilității; -respectarea strictă a normelor, indiferență;
După rezolvarea conflictului dintre aşteptările personale şi presiunile rolurilor	a)normativ b)personal	-maximizarea rolului şi expectanțelor sale, centrat pe sarcină, pe realizarea obiectivelor şi atingerea performanței; -maximizarea caracteristicilor de personalitate, descentralizarea autorității, orientarea spre grup;
După domeniul relațiilor sociale	a)afiliativ b)dominant c)dependent	-deschidere spre relații, spre împartăşirea experienței, dorința de a adera la grup; -se caracterizează prin tendința de a conduce, organiza, a lua hotărâri, a avea inițiative; -se caracterizează prin tendința de a căuta sprijin, ocrotire, de a fi condus, de a lăsa acțiunea şi hotărârea pe seama altora;
După maniera în care se fac atribuirile	a)egoist b)altruist c)indiferent	-îşi atribuie, cu deosebire, rolul de transmițător de informații; elevului/studentului îi atribuie un rol pasiv, manifestând neîncredere în interlocutor; -îşi atribuie calități de mediator şi negociator; atribuie elevului/studentului calități de partener, pe fondul încrederii în posibilitățile lui; -îşi atribuie calități ambigui; deschidere față de rolurile pe care le atribuie, întâmplător, elevilor/studenților
După înțelegerea şi realizarea evaluării	a)fetişizează evaluarea b)subestimează evaluarea c)recurge la generozitate în evaluare d)evaluează obiectiv	-se caracterizează prin afirmarea autorității şi poate duce la terorizarea prin note slabe; -nu se evalueaza sistematic, se recurge la superficialitate în evaluare, nu se întelege corect relația dintre predare, învățare şi evaluare; -se acordă note mai mari decât s-ar acorda în mod obiectiv; profesorul este exagerat de înțelegător şi generos -se respectă criteriile de evaluare, se folosesc descriptori de performanță
După modul de elaborare al reprezentărilor	a)reprezentațional autocentrist b)reprezentațional echilibrat c)reprezentațional opac	-supradimensionează rolul şi puterea pe care o deține; minimalizează rolul care îi revine interlocutorului; -îşi reprezintă pentru sine un rol activ, de facilitator al inteacțiunii; pe elev/student şi-l reprezintă ca pe un partener; -slabă reprezentare a propriului rol; slabă reprezentare a rolului interlocutorului

Anexa 2

ABORDAREA VALORICĂ A DIMENSIUNILOR PERSONALITĂȚII PROFESORULUI

Dimensiuni ale personalității profesorului	Valori intelectuale	Valori morale	Alte valori (estetice,profesionale, fizice)
Cultura de specialitate	-curiozitate -excelentă academică -eficiență -exigență -staruință, iubire de adevar	-autocontrol în raport cu nivelul ştiinței predate -fermitate	-discernământ estetic -ataşament profesional -interese profesionale -perseverență -stăpânire de sine
Cultura psihope-dagogică	-gândire critică -intuiție -spirit critic -memorie fidelă -vizuală şi auditivă -perseverență -umor şi vivacitate	-respect față de instituția şcolară şi față de cei edu-cați -responsabilitate -încredere în cei educați	-armonie -măsură -conştiința muncii -efort susțint, de durată
Cultura generală şi filosofică	-gândire divergentă -abordare interdisciplinară -relaționare logica -limbaj inteligibil	-grijă pentru cei educați -respectul vieții -iubire fraternă -umor	-ordine -echilibru -orientarea spre acțiune -igienă corporală
Capacități de creație ştiințifică	-gândire productivă -lipsa de prejudecăți -prevalența argumentelor -limbaj ştiințific -imaginație creativă -dragoste de adevăr -promptitudine în recunoaştere şi reactualizare	-depăşire de sine -recrearea omului contem-poran	-extaz -echilibru -măsură -imaginație artistică -simț artistic
Capacități de au-toperfecționare	-perseverență -disponibilitate pentru calitate -adevăr	-desăvârşire interioară -libertate interioară -simțul datoriei	-ordine -sesizarea frumosului -disponibilitate către reciclare
Capacități atitudinale	-spirit de obiectivitate -entuziasm -conştiinciozitate	-răbdare -dreptate -înțelepciune -cuviință -optimism -onestitate -modestie -demnitate -fermitate -onoare	-sensibilitate -interes estetic -grija pentru sănătatea proprie şi a celorlalți -efort susținut
Calități aptitudinale			
-aptitudine educativă	-creativitate -inteligență -spirit de observație	-conştiință misionară -conştiința responsabilității -principialitate	-convingeri estetice -program rațional
-aptitudine orga-nizatorică (managerială)	-asumarea de riscuri -orientarea în sarcină -stabilirea de priorități	-conducere participativă -democratizare -curaj, hotarare -stăpânire de sine	-simetrie -simțul măsurii -echilibru -organizare eficientă

Dimensiuni ale personalității profesorului	Valori intelectuale	Valori morale	Alte valori (estetice,profesionale, fizice)
-aptitudine decizională	-limbaj clar -unitate în acțiune -putere de rezolvare a situațiilor problematice	-calm -coordonare -hotărâre -stăpânire de sine	-măsură -echilibru -vivacitate în acțiune -sincronizare
-aptitudine psihosocială	-stimularea ideilor prin interacțiune -disponibilitatea pentru dialog -flexibilitate -învățare din experiența celorlalți	-toleranță -iubirea față de semeni -sociabilitate -civism -solidaritate -altruism -blândețe -cooperare şi competiție	-aprecierea frumosului în relațiile socioumane -empatie -tact -optimism -simțul datoriei -spirit de echipă -corectitudine

Anexa 3

1.PROFILUL DE COMPETENȚĂ AL CADRULUI DIDACTIC

(după R.M. Niculescu, 1996, p. 143-146)

I.DOMENIUL DE SPECIALITATE

I.A.CUNOŞTINȚE

1.Pregătire de specialitate foarte bună

2.Cunoaşterea şi folosirea corectă a tehnicilor muncii intelectuale

3.Cunoaşterea însemnătății informării la zi în domeniul de specialitate

4.Cultură generală solidă

5.Cunoaşterea unei limbi de circulație internațională

6.Cunoştințe legate de cercetarea în domeniu

7.Cunoştințe din domeniile apropiate disciplinei predate

8.Cunoaşterea rolului şi locului disciplinei predate în raport cu celelalte discipline de învățământ

9.Cunoaşterea importanței elaborării unei categorii de oferte diversificate

10.Cunoştințe legate de utilizarea calculatorului în vederea informării în specialitate

II.B.ABILITĂȚI ŞI TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE

1.Priceperea de a sintetiza rapid informații şi de a le utiliza în plan profesional

2.Motivație intrinsecă de autoperfecționare în specialitate

3.Capacitatea de a adapta limbajul de specialitate la nivelul de înțelegere al elevilor

4.Autocontrol în raport cu nivelul ştiinței predate

5.Capacitatea de autoperfecționare în domeniul de specialitate

6.Capacitatea de consolidare a culturii generale şi filosofice

7.Ataşament profesional

8.Curiozitate intelectuală

9.Abilități în dobândirea şi utilizarea limbajelor informaționale

10.Abilitatea de cercetare în domeniul de specialitate.

II.DOMENIUL PEDAGOGIC (METODIC)

II.A.CUNOŞTINȚE

1.Cunoştințe legate de normele deontologice

2.Cunoştințe de pedagogie generală şi a vârstelor

3.Cunoştințe de management educațional

4.Cunoaşterea la zi şi în detaliu problemele de didactică modernă

5.Cunoştinţe de psihologie generală

6.Cunoştinţe de psihologie socială

7.Cunoştinţe de pedagogie diferenţială

8.Deţinerea unor cunoştinţe din domeniul defectologiei

9.Cunoştinţe de sociologie a educaţiei

10.Cunoştinţe referitoare la formele de organizare a activităţii specifice educaţiei adultului (şedinţe plenare, laboratoare, ateliere de lucru)

II.B.ABILITĂŢI ŞI TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE

1.Abilitatea de a selecta şi utiliza strategii didactice eficiente

2.Priceperea de a întocmi planificarea calendaristică (anuală şi semestrială)

3.Aptitudini pedagogice

4.Disponibilitate pentru reciclare

5.Autocontrol în limbajul verbal, paraverbal şi nonverbal

6.Deprinderea de autoevaluare periodică

7.Capacitatea de autoreglare

8.Abilitatea de a implementa noul

9.Simţul datoriei

10.Priceperea şi abilitatea de a regla proiectarea în raport cu feed-back-ul

III.DOMENIUL RELAŢIILOR INTERUMANE

III.A.CUNOŞTINŢE

1.Cunoaşterea statutului şi rolului cadrului didactic

2.Cunoaşterea specificul grupei de elevi

3.Cunoştinţe despre caracteristicile structurii şi funcţionării colectivului de elevi

4.Cunoaşterea specificului evoluţiei coordonatei sociale în psihologia vârstelor

5.Cunoaşterea unor jocuri de intercunoaştere şi valorificarea lor în stimularea relaţiilor interpersonale

6.Cunoştinte generale de psihologie socială necesare activităţii de formare în munca cu elevii

7.Cunoaşterea normelor deontologice ale statutului de formator

8.Cunoaşterea rolului formării elevilor din perspectiva reformei globale

9.Cunoaşterea tehnicilor de investigare sociometrică

10.Cunoştinţe legate de specificul învăţării la adult

III.B.ABILITĂȚI ŞI TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE

1.Abilitatea de informare în legatură cu elevii şi colegii

2.Capacitatea de a respecta normele sociale impuse de viața şcolară şi universitară

3.Capacitatea de a stimula inter şi autoevaluarea

4.Disponibilitate pentru dialog

5.Tenacitatea necesară pentru a depăşi dificultățile

6.Simțul ridicolului

7.Capacitatea de autoreglare socială

8.Simțul umorului

9.Abilitatea de a dezvolta cooperarea şi competiția

10.Capacitatea de persuasiune

2.PROFILUL DE COMPETENȚĂ AL PROFESORULUI-MANAGER

(după E. Joița, 2000, p. 183-187)

1.Dimensiunea cognitiv-axiologică (a capacităților cognitive)

a)capacități biofizice fundamentale: biologice (ex. capacitatea de a fi rezistent la oboseală şi stres), fizice (ex. a demonstra o mimică şi gestică controlate), temperamentale (ex. control şi autocontrol);

b)capacități cognitive-intelectuale:

-capacități cognitive concrete (ex. a avea spirit de observație);

-capacități intelectual-raționale: ale gândirii (ex. capacitatea de analiză), ale limbajului (ex. capacitatea de exprimare clară), ale memoriei (ex. capacitatea de a reține logic), ale imaginației (ex. capacitatea de a utiliza prioritar imaginația voluntară);

-capacități intelectual-instrumentale: ale inteligenței (ex. capacitatea de a rezolva cu uşurință problemele atipice), ale creativității (ex. capacitatea de a formula idei şi soluții oroginale);

2.Dimensiunea motivațional-atitudinală (a capacităților reglatorii)

a)domeniul afectiv: ex. capacitatea de a dovedi stabilitate şi echilibru afectiv;

b)domeniul motivațional: ex. capacitatea de a promova dezvoltarea motivației instrinseci;

c)domeniul volițional: ex. capacitatea de a acționa cu perseverență, cu hotărâre şi curaj;

d)domeniul concentrării asupra acțiunilor: ex. capacitatea de a manifesta atenție concentrată şi distributivă;

e)domeniul valoric-atitudinal (caracterial): ex. capacitatea de a avea o viziune clară asupra propriilor elevi (în raport cu clasa), capacitatea de a dovedi conştientizarea rolurilor sale manageriale (în raport cu specificul activității), capacitatea de a avea conştiința necesității perfecționării continue (în raport cu propria personalitate);

f)domeniul orientării în problematică (interese): ex. capacitatea de a se raporta continuu la un sistem de valori consolidat.

3.Dimensiunea acțional-strategică (a competențelor)

a)competențe normative generale: ex. competența de a acorda prioritate perspectivei (strategiei) în fața activității curente limitate (tacticii situaționale);

b)competențe acional-metodologice:

-în pregătirea activităților, situațiilor: în previziune, planificare, proiectare, programare (ex. competența de a proiecta în variante strategice şi acționale realizarea obiectivelor stabilite), în organizarea activității, situațiilor educative (ex. competența de a ordona logic elementele activității şi situațiile), în pregătirea, luarea şi aplicarea deciziilor pedagogic-materiale (ex. competența de a prevedea unitatea între hotărâri-acțiuni-evaluare-optimizare);

-în desfăşurarea eficientă a procesului instructiv-educativ: în coordonarea, conducerea, îndrumarea elevilor (ex. competența de a oferi puncte de sprijin în efectuarea diferitelor sarcini de învățare), în coordonarea situațiilor, acțiunilor (ex. competența de a sincroniza ritmurile realizării sarcinilor), în finalizarea (evaluarea, reglarea) acțiunilor (ex. competența de a alterna metodele de verificare, interpretare şi apreciere a rezultatelor**).**

Profilul de competență al profesorului din perspectiva noilor educații

Competențe / Noile educații	Cunoştințe	Capacități	Atitudini
Educația pentru democrație şi participare	-cunoaşterea drepturilor şi libertăților elementare, a celor civile şi politice, culturale, sociale şi economice; -cunoaşterea principalelor documente de drept internațional;	-formarea capacității de a se manifesta cu demnitate -asigurarea egalității şanselor de instruire astfel încât fiecare să poată atinge cel mai înalt nivel de autorealizare; -formarea capacității de înțelegere şi aplicare a democrației la nivelul principiilor sale valorice;	-formarea unei atitudini deschide, participative; -empatie; -putere de convingere; -toleranță; -cultivarea dragostei față de om;
Educația ecologică (relativă la mediu)	-cunoaşterea problemelor cu care se confruntă mediul; -cunoaşterea modalităților de ocrotire a mediului înconjurător şi a rolului educației ecologice;	-dezvoltarea capacității de a ocroti, proteja mediul (natural şi artificial); -formarea capacităților de rezolvare a problemelor declanşate odată cu aplicarea tehnologiilor industriale şi postindustriale	-cultivarea responsabilității față de mediul înconjurător; -simțul datoriei civice; -formarea responsabilității în raport cu problemele de mediu;
Educația pentru schimbare şi dezvoltare	-cunoaşterea dinamicii schimbărilor în societatea postmodernă; -cunoaşterea inovațiilor şi a reformelor sociale înregistrate în ultimele decenii;	-cultivarea capacității de adaptare rapidă la anumite condiții, situații; -formarea capacității de a accepta diversitatea culturală lingvistică, etnografică sau de altă natură;	-formarea unei atitudini deschise față de schimbare; -cutezanță; -răbdare; -perseverență; -lipsa de prejudecăți;
Educația pentru tehnologie şi progres	-cunoaşterea ultimelor descoperiri culturale, ştiințifice şi tehnologice; -cunoaşterea rolului progresului în istoria omenirii şi a implicațiilor lui în domeniul educației;	-formarea capacității de abordare a problemelor cu spirit deschis şi flexibil; -formarea capacității de adaptare la noile cerințe prevăzute de ultimele cuceriri tehnologice;	-cultivarea solidarității bazate pe conştiința existenței unor nevoi şi interese fundamentale comune; -cultivarea spiritului rațional; -asumarea riscurilor

Competențe / Noile educații	Cunoştințe	Capacități	Atitudini
Educația pentru comunicare şi mass-media	-cunoaşterea surselor de informare şi înțelegerea rolului acestora; -cunoaşterea elementelor care duc la creşterea eficienței comunicării didactice;	-cultivarea capacității de prezervare a identității culturale a informației; -formarea spiritului critic față de unele probleme; -dezvoltarea capacității de exprimare liberă, de a asculta şi transmite mesaje	-formarea unei atitudini pozitive față de lume; -cultivarea dragostei față de copii; -blândețe, delicatețe; -dezvoltarea încrederii în elevi, altruism;
Educația sanitară modernă	-cunoaşterea modalităților de îmbinare a utilului cu plăcutul; -cunoaşterea modalităților de petrecere eficientă a timpului liber, de alimentație şi viață sănătoasă;	-dezvoltarea capacității de organizare rațională a vieții; -formarea capacității de a dovedi autoritate rațională; -dezvoltarea capacității de proiectare a unei activități zilnice raționale;	-formarea unei atitudini flexibile, deschise în raport cu specificul educației sexuale, nutriționale sau a educației casnice;
Educația pentru pace şi cooperare	-cunoaşterea dimensiunilor actuale ale problematicii păcii; -cunoaşterea problematicii cooperării şi conflictului; -cunoaşterea specificului muncii în grup;	-cultivarea spiritului rațional; -cultivarea rațiunii şi a spiritului ştiințific ca instanțe pentru conducerea vieții şi activității;	-cultivarea respectului culturii şi civilizației altor popoare; -cultivarea unor atitu-dini paşnice, de înțelegere şi armonie; -cultivarea patriotismului, a valorilor naționale.
Educația demografică	-cunoaşterea problematicii populației, exprimată la nivelul unor fenomene precum: migrație, densitate, structură profesională, condiții de dezvoltare; -cunoaşterea valorilor spirituale ale societății	-formarea capacităților de analiză în context global, regional, național; -dezvoltarea capacității de a construi alternative de rezolvare a problemelor specifice în domeniu; -formarea abilităților de relaționare	-formarea responsabilității civice; -cultivarea dragostei față de om, a respectului pentru individualitatea fiecăruia; -cultivarea cooperării, colaborării şi concilierii

Anexa 4

Tabelul de asociere şi coeficientul de asociere pe baza căruia s-a realizat aprecierea valorii teoretice a modelului personalității profesorului din perspectiva noilor educații, în comparație cu modelelor analizate anterior

Pentru a stabili pertinența modelului nostru şi legătura cu celelalte modele analizate, am considerat:

a = numărul cazurilor în care modelele analizate sunt apreciate pozitiv (+) şi modelul nou este apreciat, de asemenea, pozitiv (+);

b = numărul cazurilor în care modelele analizate sunt apreciate pozitiv (+) şi modelul nou este apreciat negativ (-);

c = numărul cazurilor în care modelele analizate sunt apreciate negativ (-) şi modelul nou este apreciat pozitiv (+);

d = numărul cazurilor în care atât modelele analizate cât şi modelul nou sunt apreciate negativ (-).

Tabelul 14

Stabilirea variantelor (a, b, c sau d) alese de studenți

Subiecți	Varianta	Subiecți	Varianta	Subiecți	Varianta	Subiecți	Varianta	Subiecți	Varianta
1	a	22	a	43	a	64	a	85	a
2	a	23	a	44	a	65	a	86	a
3	a	24	a	45	a	66	a	87	c
4	b	25	a	46	d	67	d	88	a
5	a	26	c	47	a	68	a	89	a
6	d	27	a	48	a	69	a	90	a
7	b	28	a	49	a	70	d	91	c
8	a	29	b	50	a	71	a	92	a
9	a	30	a	51	a	72	c	93	a
10	a	31	a	52	d	73	a	94	a
11	a	32	a	53	a	74	a	95	c
12	a	33	c	54	a	75	a	96	a
13	d	34	a	55	a	76	c	97	a
14	a	35	a	56	b	77	a	98	a
15	d	36	d	57	a	78	a	99	d
16	a	37	a	58	d	79	a	100	b
17	a	38	a	59	a	80	a	101	a
18	d	39	d	60	b	81	b	102	a
19	a	40	a	61	a	82	a	103	d
20	a	41	a	62	a	83	a	104	a
21	c	42	d	63	c	84	a	105	b

Răspunsurile obținute conferă tabelului de asociere următoarea structură:

Tabelul 15

Tabel de asociere

74	8
9	14

Pentru a stabili coeficientul de asociere, am introdus rezultatele obținute în formula coeficientului de asociere: $Q = [(a \times d) - (b \times c)]: [(a \times d) + (b \times c)]$, unde:

a = 74 (atât modelele analizate cât şi modelul nou sunt apreciate pozitiv);

b = 8 (modelele analizate sunt apreciate pozitiv şi modelul nou negativ);

c = 9 (modelele analizate sunt apreciate negativ şi modelul nou pozitiv);

d = 14 (atât modelele analizate cât şi modelul nou sunt apreciate negativ).

Astfel,

$Q = [(74 \times 14) - (8 \times 9)]: [(74 \times 14) + (8 \times 9)] = (1036 - 72) : (1036 + 72) = 964 : 1108 =$ **0, 87**

Coeficientul de asociere este de 0,87, ceea ce înseamnă că legătura dintre modelele existente şi modelul propus de noi este puternică, ridicată şi directă.

Anexa 5

Rezultatele obținute de subiecții celor două grupe (la pretest şi posttest) la practica pedagogică

Punctajele obținute la pretest de subiecții grupei G_1 la lecțiile de practică pedagogică

Sub. Gr. 1	Indicatori - Relații de comunicare						Punctaj	Indicatori - Relații de conducere						Punctaj	Indicatori -Relații socio-afective						Punctaj	Total
	a	b	c	d	e	f		a	b	c	d	e	f		a	b	c	d	e	f		
1	1	2	1	1	2	2	9	2	1	1	1	1	1	7	2	3	2	3	2	2	14	30
2	2	1	1	2	2	1	9	2	2	2	2	3	1	12	2	3	3	2	1	1	12	33
3	2	2	3	2	1	1	11	2	2	3	2	3	1	13	2	3	2	2	2	1	14	38
4	1	2	1	1	2	2	9	1	1	1	1	2	1	7	2	3	3	2	1	1	12	27
5	2	1	1	2	1	2	9	2	3	2	1	1	2	11	2	1	1	1	2	1	8	28
6	1	2	1	1	2	1	8	1	1	1	1	1	1	6	1	2	2	2	1	2	10	24
7	2	3	2	2	1	2	12	2	2	1	1	1	1	8	2	2	2	1	1	2	10	30
8	1	2	2	3	2	1	11	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	6	23
9	2	2	2	2	3	1	12	2	3	3	2	2	1	13	2	2	3	2	1	2	12	37
10	1	2	3	2	2	1	11	2	1	1	1	2	1	8	1	1	2	1	3	2	10	29
11	2	2	2	3	3	2	14	2	2	1	1	2	1	9	2	2	3	3	3	2	15	37
12	1	2	1	2	2	1	9	2	2	1	1	1	1	8	2	2	1	2	1	2	10	27
13	1	1	1	2	1	1	7	2	2	1	1	1	2	9	1	1	2	1	2	1	8	24
14	2	2	3	3	2	1	13	2	1	2	2	1	2	10	1	3	3	2	2	2	13	36
15	2	2	3	2	1	1	11	1	1	2	1	1	2	8	2	2	2	2	1	1	10	29
16	1	1	1	2	1	2	8	2	2	1	1	3	2	11	3	3	2	2	3	2	15	34
17	2	2	1	2	1	1	10	2	1	1	2	1	2	9	2	1	1	2	1	2	9	28
18	2	2	2	1	2	2	11	1	2	2	1	2	1	9	2	2	2	1	2	2	11	31
19	2	3	3	2	3	2	15	2	2	1	2	2	1	10	1	2	2	3	2	1	11	36
20	2	1	1	1	2	1	8	1	1	1	1	1	1	6	2	2	1	2	1	1	9	23
21	2	2	2	1	1	2	10	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	3	2	2	13	32
22	1	1	1	2	1	1	7	2	2	1	1	1	1	8	2	2	1	3	2	2	12	27
23	2	2	2	3	2	2	13	2	2	1	2	1	3	11	2	2	3	3	2	1	13	37
24	1	1	2	1	2	1	8	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	2	1	1	7	21
25	1	1	2	2	2	3	11	2	2	2	3	2	2	13	2	2	2	1	1	2	10	34
26	2	2	1	2	3	3	13	2	1	1	1	1	2	8	2	1	1	2	1	2	9	30
27	2	2	3	2	2	1	12	2	1	1	2	1	2	9	2	2	2	2	2	2	12	33
28	2	2	3	2	2	3	14	2	2	1	2	2	2	11	2	2	1	2	2	1	10	35
29	2	2	1	1	2	3	11	2	2	1	1	1	2	9	2	1	2	1	1	1	8	28
30	2	2	3	3	3	3	16	2	2	3	2	2	1	12	2	2	1	2	1	2	10	38
31	2	2	3	1	1	2	11	1	1	2	1	1	1	7	2	1	1	2	1	2	9	27
32	2	2	3	2	3	3	15	1	1	2	2	1	1	8	2	2	2	1	2	2	11	34
33	2	2	1	1	1	2	9	1	1	1	1	1	1	6	1	1	2	2	2	1	9	24
34	2	2	1	1	2	3	11	2	2	1	1	2	1	9	2	3	3	3	2	2	15	35
35	3	2	2	1	1	2	11	2	2	2	1	2	1	10	1	1	2	2	1	2	9	30
36	1	1	1	1	1	2	7	1	1	1	1	1	1	6	2	2	3	2	2	2	13	26
37	2	1	2	2	2	3	12	2	2	2	1	2	1	10	3	3	2	2	2	2	12	34
38	2	2	1	1	2	1	9	2	1	1	2	1	2	9	2	2	1	2	1	2	10	28
39	1	1	2	2	1	2	9	2	2	2	1	2	2	11	2	2	3	2	2	2	13	33
40	3	2	2	2	1	2	12	1	1	1	2	1	1	7	2	2	1	2	2	1	10	29
41	2	2	1	2	1	2	10	2	2	1	2	1	2	10	2	2	2	1	1	1	9	29
42	3	2	2	2	2	3	14	2	2	1	2	1	2	10	2	2	1	1	2	2	10	34
43	2	2	1	1	2	1	9	1	1	1	2	1	1	7	2	1	1	1	2	1	8	24
44	2	2	2	2	2	2	12	2	1	1	1	2	1	8	2	2	3	2	2	1	12	34
45	1	1	1	2	1	2	8	2	1	1	2	1	1	8	1	1	1	2	1	2	8	24
46	2	2	3	2	2	2	13	2	2	1	1	2	1	9	2	2	1	1	2	1	9	31

Sub. Gr. 1	a	b	c	d	e	f	Punctaj	a	b	c	d	e	f	Punctaj	a	b	c	d	e	f	Punctaj	Total
47	2	2	1	2	2	3	12	1	1	1	1	2	1	7	1	1	2	2	3	2	11	30
48	2	2	2	2	2	3	13	2	2	1	2	3	2	12	2	2	2	2	3	3	14	39
49	1	1	1	2	1	2	8	2	2	2	1	1	1	9	2	2	3	2	1	1	11	29
50	2	1	2	2	2	1	10	2	2	1	3	2	2	12	1	1	1	2	2	2	9	31
51	2	2	2	1	2	3	12	1	1	1	1	2	1	7	2	2	2	2	2	1	11	30

G_1=30+33+38+27+28+24+30+23+37+29+37+27+24+36+29+34+28+31+36+23+32+27+37+21+34+30+33+35+28+38+27+34+24+35+30+26+34+28+33+29+29+34+24+34+24+31+30+39+29+31+30 = **1554 puncte**

Punctajele obținute la pretest de subiecții grupei G_2 la lecțiile de practică pedagogică

Sub. Gr. 2	Indicatori - Relații de comunicare						Punctaj	Indicatori - Relații de conducere						Punctaj	Indicatori -Relații socio-afective						Punctaj	Total
	a	b	c	d	e	f		a	b	c	d	e	f		a	b	c	d	e	f		
1	1	1	1	1	1	2	7	2	1	1	1	1	1	7	2	3	1	3	2	2	13	28
2	2	1	1	2	2	1	9	2	2	1	2	3	1	11	2	2	1	2	1	1	9	29
3	2	2	3	2	1	2	12	2	2	2	2	1	1	10	2	2	2	2	2	1	13	35
4	1	2	1	1	2	3	10	2	1	2	1	2	1	9	2	2	2	2	1	1	10	29
5	2	1	1	2	1	3	10	2	3	2	1	1	2	11	2	1	2	1	2	1	9	30
6	1	2	1	1	2	3	10	1	2	1	2	1	1	8	1	2	2	2	2	2	11	29
7	2	3	2	2	2	2	13	2	2	1	1	2	1	9	2	1	2	1	1	2	9	31
8	1	2	3	3	2	2	13	1	1	2	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	6	26
9	2	1	1	2	3	3	12	2	2	2	2	1	1	10	2	2	2	2	1	1	10	32
10	1	2	2	2	1	1	9	2	1	2	1	2	1	9	2	2	2	1	3	2	12	30
11	2	2	2	2	3	2	13	2	1	1	1	2	1	8	2	2	2	2	2	2	12	33
12	1	2	1	2	2	3	11	2	2	1	1	1	1	8	2	2	1	1	1	2	9	28
13	2	1	1	2	1	2	9	2	2	1	2	2	2	11	1	2	2	1	2	2	10	30
14	2	2	3	3	2	3	14	2	1	2	1	1	2	9	1	3	2	2	2	2	12	35
15	2	2	2	2	1	3	13	1	1	1	1	1	2	7	2	2	2	2	2	1	11	31
16	2	2	1	2	1	2	10	2	2	1	1	2	2	10	1	1	2	2	3	2	11	31
17	2	3	1	2	1	2	12	2	1	1	2	1	2	9	2	1	1	2	1	1	8	29
18	2	3	2	1	3	2	13	1	2	1	1	2	1	8	2	2	1	1	2	2	10	31
19	2	3	3	2	2	2	14	2	1	1	2	2	1	9	1	2	2	1	1	1	9	32
20	2	1	1	1	2	3	10	1	1	2	1	1	1	7	2	3	1	2	1	1	10	27
21	2	2	2	1	1	2	11	2	1	2	3	2	2	12	2	1	2	2	2	2	11	34
22	1	2	1	2	1	2	9	2	2	1	1	1	1	8	2	2	1	3	1	2	11	29
23	2	2	2	3	2	2	13	2	1	1	2	1	1	8	1	2	3	2	2	2	12	33
24	1	2	2	1	2	2	10	1	2	2	1	1	1	8	1	1	2	2	1	1	8	26
25	1	2	2	2	2	3	12	2	2	2	1	2	2	11	1	1	2	1	1	2	8	31
26	2	2	1	2	1	3	11	2	1	1	1	1	2	8	2	1	1	1	1	2	8	27
27	2	2	2	2	1	1	10	3	1	1	2	1	2	10	2	1	2	1	2	2	10	30
28	2	2	3	2	2	2	13	2	2	1	1	2	1	9	2	2	1	2	1	1	9	31
29	1	2	1	1	2	1	8	2	2	1	1	1	2	9	2	1	1	1	1	1	7	24
30	2	1	3	3	3	2	14	2	2	1	2	2	1	10	2	1	1	2	1	2	9	33
31	2	2	3	1	1	3	12	1	1	2	1	1	1	7	2	1	1	3	1	2	10	29
32	2	2	2	2	2	3	13	1	1	2	2	1	1	8	2	2	1	1	2	2	10	31
33	2	2	1	1	1	3	10	1	1	1	2	1	2	8	2	1	2	2	2	2	11	29
34	2	2	1	1	2	2	10	2	1	1	1	2	1	8	2	2	1	1	2	2	10	28
35	3	2	1	1	1	2	10	3	2	2	1	2	1	11	1	1	1	2	1	2	8	29
36	1	1	1	2	1	3	9	1	2	1	1	1	1	7	2	2	3	2	2	2	13	29
37	3	1	2	2	2	3	13	2	1	2	1	1	1	8	3	1	2	2	2	2	10	31

Sub. Gr. 2	a	b	c	d	e	f	Punctaj	a	b	c	d	e	f	Punctaj	a	b	c	d	e	f	Punctaj	Total
38	2	2	1	1	2	2	10	2	2	1	3	1	2	11	2	2	1	1	1	2	9	30
39	1	2	2	2	1	3	11	2	1	2	1	2	2	10	2	2	2	1	2	2	11	32
40	2	2	2	2	1	2	11	1	1	1	1	1	1	6	2	2	1	2	2	1	10	27
41	2	2	1	1	1	3	10	2	1	1	2	1	2	9	1	1	2	1	1	1	7	26
42	2	2	2	2	2	2	12	2	1	1	2	1	2	9	2	2	1	2	2	2	11	32
43	2	3	1	2	2	1	11	1	2	1	2	1	1	8	2	1	1	2	2	1	9	28
44	2	2	2	2	1	2	11	2	2	1	1	2	1	9	1	3	3	2	1	1	11	31
45	1	1	1	2	1	2	8	2	1	1	2	1	1	8	1	1	1	2	1	2	8	24
46	2	2	3	2	1	2	12	2	2	1	1	2	1	9	2	1	1	1	2	1	8	29
47	2	2	1	2	2	3	12	1	1	1	1	2	1	7	1	1	2	2	3	2	11	30
48	2	2	1	2	2	3	12	1	2	1	2	1	2	9	1	2	2	2	3	1	12	33
49	1	1	1	2	1	2	8	2	2	2	1	1	1	9	2	2	3	2	1	1	11	29
50	2	1	2	2	1	1	9	2	2	1	1	2	2	10	1	1	1	2	2	2	9	28
51	2	2	2	1	2	3	12	1	2	2	1	2	1	9	2	3	2	2	2	1	12	33

G_2=28+29+35+29+30+29+31+26+32+30+33+28+30+35+31+31+29+31+32+27+34+29+33+26+31+27+30+31+24+33+29+31+29+28+29+29+31+30+32+27+26+32+28+31+24+29+30+33+29+28+33 = **1477 puncte**

Punctajele obținute la posttest de subiecții grupei G_1 (grupa experimentală) la lecțiile de practică pedagogică

Sub. Gr. 1	Indicatori - Relații de comunicare						Punctaj	Indicatori - Relații de conducere						Punctaj	Indicatori -Relații socio-afective						Punctaj	Total
	a	b	c	d	e	f		a	b	c	d	e	f		a	b	c	d	e	f		
1	1	2	1	2	2	3	11	2	1	2	3	2	1	11	2	3	3	3	2	3	16	38
2	2	1	3	3	2	3	14	3	3	2	2	3	2	15	3	3	3	2	2	2	15	44
3	2	2	3	2	2	2	13	2	2	3	2	3	2	15	2	3	2	2	2	2	15	43
4	1	2	1	3	2	3	12	1	2	2	1	2	2	10	3	3	3	2	2	1	14	36
5	2	1	1	2	2	2	10	3	3	2	2	1	2	13	2	2	2	3	2	1	12	35
6	1	2	1	2	2	3	11	2	2	3	1	1	2	11	1	3	2	3	2	2	13	35
7	2	3	2	2	2	2	13	3	2	2	3	1	2	13	3	2	2	3	2	2	14	40
8	2	2	2	3	2	3	14	2	2	3	2	2	3	14	1	2	2	3	1	2	11	39
9	3	2	2	2	3	3	15	2	3	3	3	2	2	15	2	2	3	2	3	2	14	44
10	1	2	3	2	3	3	14	2	3	3	1	2	3	14	2	2	3	2	3	2	14	42
11	3	2	2	3	3	3	16	2	2	3	3	3	2	15	2	3	3	3	3	2	16	47
12	2	2	1	2	2	3	11	2	2	1	2	2	1	10	3	2	3	2	3	2	15	36
13	3	2	2	2	1	3	13	2	2	1	2	3	2	12	2	1	2	2	2	3	11	36
14	2	2	3	3	2	2	15	3	2	2	2	2	2	13	3	3	3	3	2	2	16	44
15	2	2	3	3	2	3	14	2	2	2	3	2	2	13	2	2	3	2	3	2	14	41
16	3	3	2	2	1	2	13	2	3	2	2	3	2	14	3	3	3	2	3	3	17	44
17	2	2	1	2	2	3	13	2	2	3	2	2	2	13	2	2	1	2	3	2	12	38
18	2	2	3	3	2	3	15	3	2	2	3	2	1	13	2	2	3	2	2	3	14	44
19	2	3	3	2	3	3	16	3	3	3	2	2	2	15	3	2	2	3	2	3	15	46
20	2	1	3	2	2	2	12	2	2	3	2	1	3	13	2	2	3	2	3	2	14	39
21	3	2	2	2	3	2	14	3	2	2	2	2	2	13	3	2	3	3	3	2	16	43
22	3	2	3	2	2	3	15	3	2	2	2	3	3	15	2	3	2	3	2	3	15	45
23	2	3	2	3	3	3	16	3	2	2	2	3	3	15	3	3	3	3	2	2	16	47
24	2	2	2	3	2	3	14	3	2	2	1	2	2	12	2	1	2	2	3	1	11	37
25	3	3	2	2	3	3	16	3	2	2	3	3	2	15	3	2	2	3	2	3	15	46

Sub. Gr. 1	a	b	c	d	e	f	Punctaj	a	b	c	d	e	f	Punctaj	a	b	c	d	e	f	Punctaj	Total
26	2	3	3	2	3	3	16	2	2	3	2	2	2	13	2	2	3	2	2	2	13	42
27	2	2	3	3	2	3	14	2	3	2	2	1	2	12	3	2	2	2	2	3	14	40
28	2	2	3	2	3	3	15	3	3	3	2	3	2	16	2	2	3	2	2	2	13	44
29	3	2	3	2	3	3	16	3	2	2	3	2	2	14	2	1	2	1	3	2	11	41
30	2	3	3	3	3	3	17	3	3	3	2	2	3	16	2	2	3	2	2	2	13	46
31	2	2	3	2	3	2	14	2	2	2	3	2	3	14	3	3	2	2	3	2	15	43
32	2	3	3	3	3	3	17	3	3	2	3	3	2	16	2	2	2	2	2	2	12	45
33	2	2	1	1	3	3	12	2	2	1	3	2	2	12	2	3	2	2	2	3	14	38
34	3	3	3	2	2	3	16	3	2	3	2	2	1	13	3	3	3	3	2	3	17	46
35	3	2	2	3	2	3	16	3	2	2	3	2	2	14	2	3	2	3	3	2	16	46
36	2	2	3	2	1	3	14	3	2	1	3	3	3	15	2	3	3	2	3	2	14	43
37	2	3	2	3	2	3	15	2	3	2	3	2	3	15	3	3	3	2	2	3	14	44
38	2	2	1	2	2	2	11	2	2	2	2	3	2	13	2	2	2	2	3	2	13	37
39	2	1	2	2	3	3	13	3	2	2	2	2	3	14	2	2	3	2	3	2	14	41
40	3	3	2	2	3	2	15	3	2	3	2	2	1	13	2	2	3	2	3	3	15	43
41	2	2	1	3	2	2	12	3	3	2	2	3	2	15	3	2	2	3	2	1	13	40
42	3	2	2	3	3	3	16	3	3	3	2	3	2	16	3	3	3	2	2	2	15	47
43	2	2	3	2	2	3	14	2	3	3	2	2	2	13	2	2	3	2	2	1	12	39
44	3	2	2	3	2	3	15	2	2	3	3	2	3	15	3	2	3	3	2	3	14	44
45	3	2	3	2	2	3	15	3	2	3	2	3	2	15	2	1	3	2	2	2	12	42
46	3	3	3	2	2	3	16	2	3	3	2	2	2	14	2	3	3	3	2	2	15	45
47	2	2	3	2	3	3	15	2	2	3	2	2	2	13	3	2	2	2	3	2	14	42
48	3	2	3	3	3	3	17	2	3	2	2	3	2	14	3	2	2	3	3	3	16	47
49	3	2	2	2	1	2	12	3	3	2	2	3	2	15	2	3	3	2	1	2	13	40
50	2	3	2	2	2	3	14	2	3	3	3	3	2	16	3	3	2	2	2	3	16	46
51	2	2	2	3	3	3	15	3	2	2	1	2	3	13	3	2	2	2	2	3	14	42

G_1=38+44+43+36+35+35+40+39+44+42+47+36+36+44+41+44+38+44+46+39+43+45+47+37+46+42+40+44+41+46+43+45+38+46+46+43+44+37+41+43+40+47+39+44+42+45+42+47+40+46+42= **2142 puncte**

Punctajele obținute la posttest de subiecții grupei G_2 (grupa martor, de control) la lecțiile de practică pedagogică

Sub. Gr. 2	Indicatori - Relații de comunicare						Punctaj	Indicatori - Relații de conducere						Punctaj	Indicatori -Relații socio-afective						Punctaj	Total
	a	b	c	d	e	f		a	b	c	d	e	f		a	b	c	d	e	f		
1	2	1	1	2	1	2	9	2	2	2	2	1	1	10	2	3	2	3	2	2	14	33
2	2	1	2	2	2	2	11	3	2	1	2	3	1	12	2	2	2	2	1	1	10	33
3	2	2	3	2	2	2	13	3	2	3	2	3	1	14	2	2	2	2	2	2	14	41
4	2	2	2	1	2	3	12	2	2	2	1	2	1	10	2	2	2	2	3	1	12	34
5	2	2	1	2	3	3	13	2	3	2	2	1	2	12	2	2	2	1	2	1	10	35
6	1	2	1	2	2	3	11	1	2	2	2	1	1	9	2	2	2	3	2	2	13	33
7	2	3	3	2	2	3	15	2	2	1	2	2	1	10	2	2	2	1	1	2	10	35
8	2	2	3	3	2	2	14	2	1	2	1	3	2	11	1	2	1	1	2	1	8	33
9	2	2	1	2	3	3	14	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	1	1	10	36
10	1	2	2	2	2	3	12	2	2	2	2	2	1	11	2	2	2	2	3	2	13	36
11	2	2	2	2	3	3	14	2	3	1	2	2	1	11	2	3	2	2	2	2	13	38
12	3	2	1	2	2	3	13	2	2	1	2	1	1	9	2	2	2	2	1	2	11	33
13	2	2	1	2	1	2	10	2	2	2	2	2	2	12	1	2	2	3	2	2	12	34
14	2	2	3	3	2	3	14	2	2	2	1	3	2	12	2	3	2	2	2	2	13	39
15	2	2	2	2	1	3	13	1	2	1	2	1	2	9	2	3	2	2	2	1	12	34

Sub. Gr. 2	a	b	c	d	e	f	Punctaj	a	b	c	d	e	f	Punctaj	a	b	c	d	e	f	Punctaj	Total
16	2	2	2	2	1	2	11	2	2	2	2	2	2	12	3	1	2	2	3	2	16	39
17	2	3	1	2	1	2	12	2	1	1	2	1	2	9	2	1	1	2	1	1	8	29
18	2	3	2	2	3	2	14	1	2	2	1	2	1	9	2	2	1	1	2	2	10	33
19	2	3	3	2	2	2	14	2	1	1	2	2	1	9	1	2	2	1	1	1	9	32
20	2	1	1	1	2	3	10	1	1	2	1	1	1	7	2	3	1	2	1	1	10	27
21	2	2	2	3	1	2	12	2	1	2	3	3	2	13	2	3	2	2	2	2	13	38
22	1	2	3	2	1	2	11	2	2	1	1	2	1	9	2	2	1	3	1	2	11	31
23	2	2	2	3	2	2	13	2	1	1	2	1	1	8	1	2	3	2	2	2	12	33
24	1	2	3	1	2	2	11	1	2	3	2	1	1	10	1	3	2	2	1	1	10	31
25	1	2	2	3	2	3	13	2	2	2	1	2	2	11	1	3	2	1	1	2	10	34
26	3	2	1	2	1	3	12	2	1	1	2	3	2	11	2	1	3	1	3	2	12	35
27	2	2	2	2	1	1	10	3	1	1	2	1	2	10	2	1	2	1	2	2	10	30
28	2	2	3	2	2	2	13	2	2	1	1	2	1	9	2	2	1	2	1	1	9	31
29	1	3	1	1	2	1	9	2	2	1	1	3	2	11	2	3	1	3	1	1	11	31
30	2	1	3	3	3	2	14	2	2	1	2	2	1	10	2	1	1	2	1	2	9	33
31	2	2	3	1	2	3	14	2	3	2	1	2	1	11	2	2	1	3	1	2	11	36
32	2	3	2	3	2	3	15	3	1	2	2	1	1	10	2	2	1	2	2	2	11	36
33	2	2	1	2	3	3	13	1	3	1	2	2	2	11	2	3	2	2	2	2	13	37
34	2	2	1	1	2	2	10	2	1	1	1	2	1	8	2	2	1	1	2	2	10	28
35	3	2	1	3	1	2	12	3	3	2	3	2	1	14	2	1	1	2	1	2	9	35
36	3	2	1	2	1	3	12	1	2	3	1	1	1	9	2	2	3	3	2	2	14	35
37	3	1	2	2	2	3	13	2	1	2	1	1	1	8	3	1	2	2	2	2	10	31
38	2	2	1	1	2	2	10	2	2	1	3	1	2	11	2	2	1	1	1	2	9	30
39	1	2	2	3	1	3	12	2	1	2	1	2	2	10	2	2	3	1	2	2	12	34
40	2	2	2	2	1	2	11	1	1	1	1	1	1	6	2	2	1	2	2	1	10	27
41	2	2	1	1	1	3	10	2	1	1	2	1	2	9	1	1	2	1	1	1	7	26
42	2	2	2	1	2	2	11	2	1	1	2	1	2	9	2	1	1	2	2	2	10	30
43	2	3	1	2	2	1	11	1	2	1	2	1	1	8	2	1	1	2	2	1	9	28
44	2	2	2	3	3	2	14	2	2	1	3	2	1	11	1	3	3	2	1	1	11	36
45	1	1	1	2	1	2	8	2	1	1	2	1	1	8	1	1	1	2	1	2	8	24
46	2	2	3	2	1	2	12	2	3	2	1	2	1	11	2	1	3	1	2	1	10	33
47	2	2	1	2	2	3	12	1	1	1	1	2	1	7	1	1	2	2	3	2	11	30
48	2	2	1	2	3	3	13	2	2	1	2	1	2	10	1	2	2	2	3	1	12	35
49	3	2	1	2	1	2	11	3	2	2	2	1	1	11	2	2	3	2	3	1	13	25
50	2	2	2	2	1	3	13	3	2	1	1	2	2	11	1	1	1	2	2	2	9	33
51	2	2	2	2	3	3	14	2	2	2	2	2	2	12	2	3	3	2	2	1	13	39

G_2=33+33+41+34+35+33+35+33+36+36+38+33+34+39+34+39+29+33+32+27+38+31+31+33+34+35+30+31+31+33+36+36+37+28+35+35+31+30+34+27+26+30+28+36+24+33+30+35+25+33+39 = **1701puncte**

Anexa 6

MODELUL TEHNOLOGIC DE FORMARE A STILULUI PROFESIONAL AL STUDENTULUI PEDAGOG DIN PERSPECTIVA NOILOR EDUCAȚII

<table>
<tr><th rowspan="2">Noile educații</th><th rowspan="2">Obiective</th><th rowspan="2">Direcții de cercetare</th><th rowspan="2">Conținuturi abordate din unghiul noilor educații</th><th colspan="3">Strategia didactică</th></tr>
<tr><th>Metode</th><th>Mijloace</th><th>Forme de organizare</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Educația pentru democrație și participare

Educația ecologică (relativă la mediu)

Educația pentru schimbare și dezvoltare

Educația pentru tehnologie și progres

Educația pentru comunicare și mass-media

Educația demografică

Educația sanitară modernă

Educația pentru pace și cooperare</td><td rowspan="2">Planul teoretic
-cunoașterea competențelor academice și a competențelor sociale;
-formarea capacității de asimilare și înțelegere a problematicii noilor educații;
-formarea capacității de interpretare și argumentare a situațiilor în care sunt prezente valorile specifice noilor educații;
-cunoașterea rolurilor jucate de oameni în echipă;
-cunoașterea și respectarea grilei de valori specifice organizației de apartenență
Planul acțional
-aplicarea cunoștințelor însușite în descrierea situațiilor pedagogice care implică valorile corespunzătoare noilor educații
-limitarea empirismului în conducerea elevilor;
-promovarea unor modele de conduită participativă;
-autodeterminarea stilului dominant;
-evitarea atacului și a replicilor conflictogene
Planul creativ
-formularea de ipoteze, sugestii în legătură cu noile educații;
-dezvoltarea unui comportament declarativ, tranzacțional;
-implicarea creativă în dezvoltarea organizației școlare</td><td>a) Profilul de competență pe baza căruia se determină stilul profesional al studentului pedagog din perspectiva noilor educații</td><td>a)Conținuri specifice modulelor Introducere în pedagogie și Teoria curriculumului, Teoria instruirii și Teoria evaluării, abordate din prisma noilor educații</td><td>discuția colectivă, exercițiul, problematizarea, conversația euristică, IAC, descrierea, dramatizarea, ancheta, exemplul</td><td>retreoproiector, video, coli, planșe, radio, calculator, planificări didactice</td><td>-frontală,
-pe grupe (omogene și eterogene),
-individuală</td></tr>
<tr><td>b)Curriculum-ul psihopedagogic universitar corelat noilor educații (cadru flexibil de formare a stilului profesional)</td><td>b)Conțiuturi specifice noilor educații, vehiculate în cadrul unui Laborator de abordare transdisciplinară</td><td>-jocul de rol, studiul de caz, discuția Panel, brainstormingul, jocul pedagogic</td><td>-fișe de lucru, calculator, diafilm, diaproiector, tablouri, retroproiector</td><td>-frontală,
-pe grupe (omogene și eterogene),
-individuală</td></tr>
</table>

↓

Stil educațional democratic, socio-afectiv, comunicativ deschis, flexibil